



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

CENTRO DE INVESTIGACIÓN SOBRE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ECONÓMICAS

CAMPO DE CONOCIMIENTO ESTADO Y SOCIEDAD: INSTITUCIONES, PROCESOS Y
MOVIMIENTOS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA

LA ESCUELA AYLLU DE WARISATA EN BOLIVIA Y LAS NORMALES RURALES DE MÉXICO:
MEMORIAS DE EDUCACIÓN POPULAR

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTORA EN EL PROGRAMA DE POSGRADO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

PRESENTA:

MAIDER ELORTEGUI URIARTE

TUTORA: DRA. MARGARITA MILLÁN MONCAYO- FCPyS

COMITÉ: DRA. MARCELA GÓMEZ SOLLANO- FFyL

DRA. GAJA JOANNA MAKARAN KUBIS- CIALC

DRA. ALEJANDRA GONZÁLEZ BAZÚA- FCPyS

DRA. ROSA MARGARITA SÁNCHEZ PACHECO- FCPyS

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD.MX, FEBRERO, 2024



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Ama, Jatatik itsasoa ta zerua zarelako suteko beroa jagoten.

Etxeko hiru gizontxuei. Aita Gillerreri, ezina ekinez egina sortzen dala gogoarzteagatik eta lurra emateagatik ulertu ezinetan ere.

Usutxuri, alkarregaz ikusi ta ikasi dogulako, sentitu ere.

Juleneri umeak garela ta izarren hautsa ere bagarelaren kontzientzia pizteagatik.

Memorian, begietan ta sudurreko geografian zauzien baserri familiari, sortu ginen enborreko kemena zarielako zuetzako irrintzia.

Kuadrilari ta lehengu(si)nei, nor nintzen eta nor naizen arteko zubia eraikitzeke gai zarielako.

A las madres y padres de familia de los estudiantes de la Normal Rural de Ayotzinapa por tambalearse al poder por el amor a sus hijos y a miles de desaparecidos. Especial agradecimiento a las madres de Omeapa en Guerrero.

A María Victoria Pérez, en memoria su sonrisa en nuestro camino a Warisata, quien me hubiera encantado mostrar este trabajo para escuchar su filosa crítica.

Con cariño a Yvette Mejía, nuestra warisatóloga que con tanta pasión nos adentra en los entramados de la Escuela Ayllu y acompaña para seguir haciendo memoria junto a las entrañables que también agradezco: Consuelo Sánchez, Emiliana Rojas y Cecilia Salazar.

A los que fueron funcionarios del Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, por tomarse el tiempo de concebirme entrevistas, en especial al maestro y educador popular Noel Aguirre, en paz descanse.

A las mujeres que me acompañan con su furia, ternura y sabiduría en los buenos y también confusos momentos: Manni mana, Gloria, Tanina, Yollo e hilvaneando a Azul, Muzy y Nora. A los chicos que dejan ser y dan: Mac y Fabián.

A las compañeras de "El Troncón" y la "Brigada Callejera de Apoyo a la Mujer Elisa Martínez" por dar enseñanzas de dignidad.

A la Mama Emma por su amor cotidiano desde los Andes, por dejarme peinar la ancestralidad de su cabello blanco, por su palabra, presencia y sabiduría, por las mesas, baños, hojitas y cantos.

A las hermanas María, Wara, Inés, a la ahijada Wayra, ahijados Santi y Matías, por hacer familia conmigo.

A compañerxs y estudiantes de las Normales Rurales, por abrirme las puertas de su escuela y casa, en especial a los que siempre serán "los chicos de la alberca".

A las maestras y maestros que a pesar de las incertidumbres y hostilidades hacen memoria para hacer escuela desde la "ternura radical".

A las amistades que brotaron entre utopías educativas, las minúsculas semillas arrojadas suenan hoy a jarana, zapateado y canto que acercan los aires del Sotavento.

A mi tutora Márgara Millán por rescatar lo que en algún momento parecía hundirse, por su entereza y por mostrar que la academia, como la vida, se hace al andar entre horizontes colectivos.

Al sínodo de mujeres comprometidas en construir otros mundos posibles. A Margarita Sánchez Pacheco por su manera tan amorosa de transmitir la potencialidad educativa comunitaria, colectiva y popular latinoamericana.

A Gaya Makaran por tomarse el tiempo y la dedicación de realizar una lectura exhaustiva que logró estimular mis propias tensiones.

A Alejandra González Bazúa por hacer énfasis en las etapas de escritura y dejarme consciente que este trabajo es parte de un largo proceso personal.

A Marcela Gómez Sollano por darme pautas contundentes desde que este trabajo era un garabato, por tener la sensibilidad de mostrarme la importancia de la identidad magisterial para la construcción de alternativas pedagógicas.

A Luis Tapia y Cecilia Salazar por recibirme en el CIDES- UMSA en La Paz, Bolivia.

A las compañeras y compañeros del Posgrado por considerar que la construcción colectiva de conocimientos es una constante. También a Edith, Óscar, Martha y Bernabé por su apoyo administrativo en la coordinación de Estudios Latinoamericanos de la UNAM.

Al pueblo mexicano porque, a través de Conacyt, pude disponer de una beca para la realización de este trabajo que espero que pueda contribuir con alguna pista en las problemáticas históricas que deben abordarse para hacer educación popular.

Índice

Introducción.....	12
Capítulo I.....	38
La Escuela Ayllu de Warisata en Bolivia y las Escuelas Normales Rurales de México: memorias de educación popular en América Latina	38
1.1.- Consideraciones iniciales: doble filo educativo, memoria y territorialidad	39
1.2.- Estados nacionales y educación integradora: colonialismo interno en América Latina	43
1.2.1.- Breve repaso a la Escuela Nueva, la Escuela Socialista y la Escuela Racionalista	48
1.3.- Educación popular: la liberación el doble filo educativo comunitario-popular	52
1.3.1.-Trazos históricos de educación popular: entre el <i>abigarramiento</i> y la producción de “horizontes comunitario- populares”	57
1.4.- La memoria como acto subversivo y los sentidos de época	73
1.4.1.- La memoria y la historia: bases del recorrido histórico a trazar.	74
1.4.1.1- Memorias en Bolivia y México.....	82
1.4.2.- Los sentidos de época para enmarcar continuidades y rupturas.....	89
1.5.- La importancia de la perspectiva territorial en el doble filo educativo	93
1.5.1.- ¿Cómo entender el territorio?	99
Primer sentido de época	106
Los primeros intercambios educativos entre la Escuela Ayllu de Warisata y la escuela rural cardenista en México.....	106
Capítulo II	109
La Escuela Ayllu de Warisata: organización comunal ayllu y práctica educativa liberadora con territorialidad	109
2.1.- Antecedentes a la Escuela Ayllu de Warisata	112
2.1.1.-La visión estatal liberal de la tierra y de la educación frente a la visión comunitaria	112
2.1.2.- El retorno de la oligarquía conservadora republicana y la “lucha legal” del movimiento educativo aymaro-quechua de caciques apoderados.....	120
2.1.2.1.- Caciques apoderados y anarquismo en los años veinte.....	123

2.2.- Warisata: la Escuela Ayllu	128
2.2.1.- La fundación de la Escuela Ayllu de Warisata	128
2.2.2.- Aspectos políticos de la Escuela Ayllu: el Parlamento Amauta y sus redes comunitarias, nacionales e internacionales.....	135
2.2.2.1.- Influencias políticas nacionales e internacionales en la Escuela Ayllu: vínculos en movilidad con intelectuales, artistas, personajes políticos, exiliados, flujos migratorios y guerras	142
2.2.3.- Aspectos pedagógicos y filosóficos aymaro-quechuas.....	159
2.2.4.- Aspectos económicos: sistema comunal autogestivo y nacional.....	168
2.2.5.- Aspectos culturales de la Escuela Ayllu	172
Capítulo III	180
Las Normales Rurales de México y la <i>educación socialista</i> en el cardenismo: un proyecto revolucionario nacional por la justicia social	180
3. 1.- Breve contexto porfirista en lo educativo	180
3.2.- Antecedentes de la Escuela Racionalista: bases de la escuela rural mexicana	182
3. 3.- Iglesia vs Estado: la educación en la encrucijada entre la laicidad y el racionalismo en la Constitución de 1917.....	188
3.4.- Primera década de la escuela rural mexicana y el normalismo rural: entre la intelectualidad de autoridades estatales y la organización propia	191
3.4.1.- La rama intelectual de la escuela rural mexicana: la cruzada entre José Vasconcelos, Rafael Ramírez, Moisés Sáenz, Narciso Bassols; Manuel Gamio ..	192
3.4.2.- La organización de las escuelas.....	202
3. 5.- Segundo periodo de las escuelas rurales: Cardenismo y <i>educación socialista</i>	209
3.5.1.- La Reforma al Artículo Tercero de la Constitución: la <i>educación socialista</i> 	213
3.5.2.- La presidencia de Lázaro Cárdenas, <i>educación socialista</i> y las Escuelas Normales Rurales.....	219
3.5.2.1.- Las reformas sociales que acompañaron a la <i>educación socialista</i> : la importancia del Artículo 27 Constitucional	225
3.5.2.2.- La formación y el papel del magisterio rural en la <i>educación socialista</i> del periodo cardenista.....	231
3.5.3.- Las Escuelas Normales Rurales y la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM): espacios de organización político- educativa estudiantil	244
3.5.3.1.-Planes de estudio y programas de las Escuelas Normales Rurales: internado, autogobierno y cooperativismo.	248

3.5.3.2.- Luis Padrino y su vivencia en la entonces llamada Escuela Regional Campesina de Ayotzinapa: maestro rural, autogobierno y cooperativismo.	251
3.5.3.3.- La Federación de Estudiantes Socialistas Campesinos de México (FECSM)	261
Segundo sentido de época	267
Primer Congreso Indigenista en Pátzcuaro: cartas a Cárdenas para un declive warisateño e intervencionismo estadounidense desde políticas indigenistas	267
Capítulo IV	273
La demolición de la Escuela Ayllu de Warisata, intervencionismo estadounidense en la Revolución Nacional de 1952 y el surgimiento de movimientos indianista-kataristas entre golpes de estado militares	273
4. 1.- El proceso de demolición de la Escuela Ayllu de Warisata y los <i>núcleos escolares indígenas</i>.	274
4.1.1.- Los periódicos de mayor tiraje nacional como espacio de debate, difamación, denuncia, apoyo y solidaridad	274
4.1.2.- Consejo Nacional de Educación contra Dirección de Educación Indigenal	280
4.2.- Nacionalismo indigenista, intervención estadounidense y el resurgir de las pedagogías libertarias en el altiplano: la década de los cuarenta en convulsión	287
4.2.1.- La educación en las comunidades entre pedagogías libertarias en el altiplano y el intervencionismo del Servicio de Cooperación Interamericana de Educación (de <i>educación indigenal a educación campesina</i>)	290
4.3.- La Revolución del 52: el nacionalismo con intervencionismo estadounidense en la Educación Rural	309
4.3.1.- Magisterio rural, la institucionalización de las Escuelas Normales Rurales, sindicalismo e intervencionismo “anticomunista”	316
4.3.1.1.- La Educación Fundamental un ideario considerado comunista: la continuación intervencionista del Servicio Cooperativo Interamericano en Educación en la educación rural y Warisata.....	319
4.3.1.2.- El magisterio rural entre el intervencionismo estadounidense y la sindicalización con la creación de la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB)	327
4.4.- Sesenta y setenta: golpes militares, represión y propuestas de educación popular desde el hacer memoria	332
4.4.1.- El Primer y Segundo Congreso Pedagógico Nacional: educación popular	333
4.4.2.- Destellos de la memoria de caciques apoderados y la Escuela Ayllu: surgimiento de indianistas y kataristas <i>Manifiesto de Tiwanaku</i> y el <i>Manifiesto de Murupilar</i>	339

4.4.2.1.- Manifiesto de Tiwanaku	342
4.4.2.2.- Manifiesto Murupilar	344
Capítulo V	349
El normalismo rural un proyecto educativo en resistencia desde el gobierno de Ávila Camacho hasta el periodo de contrainsurgencia y la creación de la memoria de los sesenta y setenta	349
5.1.- La decaída del proyecto cardenista y la esencia de la <i>educación socialista</i>: guerras, pugnas, violencia, cooptación, polarización y abandono	349
5.1.1.- El escenario político en la transición presidencial entre Lázaro Cárdenas y Manuel Ávila Camacho	350
5.1.2.- La <i>educación socialista</i>, el magisterio y las Escuelas Regionales Campesinas	354
5.2.- El cambio de modelo nacional instaurado en la presidencia de Ávila Camacho hasta el periodo de Díaz Ordaz: de <i>educación socialista</i> a <i>educación nacional</i>	357
5.2.1.- Un recorrido por los ministros de educación de Ávila Camacho: bases asentadas hasta los setenta	358
5.2.1.1.- Luis Sánchez Pontón (1940- 1941)	358
5.2.1.2.- Octavio Véjar Vázquez (1941- 1943).....	360
5.2.1.3.- Jaime Torres Bodet (1943- 1946)	362
5.2.2.- Las medidas tomadas para la formación del magisterio rural en el sexenio de Ávila Camacho: de Regionales Campesinas a Normales Rurales	369
5.2.3.- El inicio de las campañas de desprestigio contra las Normales Rurales: la “calumnia de Ayotzinapa” por la supuesta quema de bandera nacional	373
5.3.- Las Normales Rurales en la década de los sesenta y setenta: huelgas, represión, grupos guerrilleros, <i>guerra sucia</i> y la Agencia Central de Inteligencia de Estado Unidos (CIA)	380
5.3.1.- Memorias, prensa, Dirección Federal de Seguridad e Investigaciones Políticas y Sociales: rutas de continuidad histórica ante el normalismo rural abandonado, golpeado y en resistencia	381
5.3.2.- Díaz Ordaz: la embestida histórica contra las Escuelas Normales Rurales y el movimiento estudiantil del país	387
5.3.2.1.- La llamada “Reforma Educativa” para el cierre de la mitad de las Escuelas Normales Rurales: legado de Adolfo López Mateos a Gustavo Díaz Ordaz.	389
5.3.2.2.- Asamblea Nacional de Educación Normal Rural para la “Reforma Educativa”	391
5.3.2.3.- La matanza de estudiantes en Tlatelolco irrumpe en la “Reforma Educativa”	396
Tlatelolco la coyuntura propicia para la “Reforma Educativa”, el cierre de la mitad de Escuelas Normales Rurales	397

5.3.3.- La radicalización de la protesta, la clandestinidad de la FECSM y el crecimiento de los movimientos guerrilleros con Luis Echeverría	402
5.3.3.1.- Las acciones político-administrativas tomadas en las Normales Rurales en el periodo álgido de la guerrilla mexicana.....	409
5.4.- José López Portillo: inicios de la descentralización educativa y la creación de la CNTE	410
5.4.1.- Suspensión de matrículas de nuevo ingreso y la descentralización.....	410
5.4.2.- La creación de la CNTE y su alta presencia de egresados normalistas rurales	412
Tercer sentido de época.....	415
Impactos neoliberales en Warisata y Ayotzinapa.....	415
Capítulo VI.....	421
Desde las políticas “Pluri- Multi-“ de la Reforma Educativa a la Ley Educativa “Avelino Siñani- Elizardo Pérez”.....	421
6.1.- La década de los ochenta: la transición democrática, auge de propuestas educativas organizativas indígenas y el surgimiento del multiculturalismo neoliberal	421
6.1.2.- El auge de propuestas educativas de las organizaciones indígenas campesinas y magisterio rural	422
6.1.3.- Perspectivas de educación popular- cultural estatales: la formación del Servicio Nacional de Alfabetización. Educación Popular “Elizardo Pérez” (SENALEP), Tesis Cultural Educativa y Proyecto Educativo Popular de la COB-CSUTCB	426
6.2.- La era neoliberal: Ley Educativa 1565: la “ley maldita” de las políticas “Pluri-Multi-”	434
6.2.1.- “El Toro blanco y el toro negro”: la “katarización del MNR” y la continuidad en incremento de los organismos internacionales.....	436
6.2.2.- La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs) de la Reforma Educativa	440
6.2.2.1.-Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs)	446
6.2.3.- El rol del magisterio rural y urbano en la Reforma Educativa de 1994	452
6.3.- La formación del Estado Plurinacional de Bolivia y La Ley Educativa “Avelino Siñani- Elizardo Pérez”: símbolos de acumulación histórica indígena originaria sin autodeterminación	461
6.3.1.- El Estado Plurinacional de Bolivia: nacionalismo indígena del MAS.....	464
6.3.2.- Ley Educativa “Avelino Siñani- Elizardo Pérez”: la reconstrucción de la memoria para un proyecto socio-comunitario y productivo sin autodeterminación	468

6.3.2.1.- Antecedentes de la elaboración de la Ley “Avelino Siñani- Elizardo Pérez”: el movimiento indígena originario y la plurinacionalidad educativa.....	472
Sistema Educativo Plurinacional: Unidad Nacional de las Naciones Indígenas Originarias (UNNIOs).....	472
Bloque Educativo Popular Indígena Originario en el 2004	479
El marco de la Asamblea Constituyente	481
El Congreso Educativo de 2006.....	486
6.3.3.- La implementación de la Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” y los debates entre Organizaciones Indígenas Originarias Campesinas, Ministerio de Educación y Magisterio	489
6.3.3.1.- El Ministerio de Educación y los ejes de la Ley ASEP: ¿plurinacionalidad sin autodeterminación?.....	492
La descolonización educativa: Currículo Base, Currículo Regionalizado y Currículo Diversificado.....	499
Currículo Base: interculturalidad	500
Currículo Regionalizado: intraculturalidad.....	505
Currículo Diversificado: Proyectos Sociocomunitarios Productivos	514
6.3.3.2.- La relación del Ministerio de Educación con maestras y maestros	523
Las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Maestras.....	528
Programa de Formación Complementaria de Maestras y Maestros. (PROFOCOM) 532	
6.3.3.3.- Sindicatos magisterial rural y urbano: complejidades históricas representadas en la actual Ley Educativa ASEP.....	537
6.4.- La continuidad del gobierno del MAS después de la inestabilidad política hacia una reflexión educativa de la Ley ASEP	555
6.4.1.- Ministerio de Educación y pandemia	557
6.4.2.- El regreso del MAS con Luis Arce Catacora, el Ministerio de Educación y la Ley Educativa 070 “Avelino Siñani- Elizardo Pérez” en introspectiva	560
Capítulo VII.....	569
Las Escuelas Normales Rurales en la actualidad: las consideradas del “mundo de ayer” que invocan la desaparición forzada y la prolongación de la contrainsurgencia	569
7. 1.- Antecedentes y paradigmas neoliberales en México.....	569
7.1.1.- Plan 1984: grado de licenciatura y docente investigador, “ruptura con el pasado normalista”	575
7.2.- Los impactos de la descentralización y la “modernización educativa” desde el salinismo en el magisterio y normalismo rural	578

7.2.1- Impactos del neoliberalismo en el magisterio y las Normales Rurales: descentralización y modernización educativa desde el salinismo.....	583
7.2.2.- Reforma Curricular de 1997: la baja de matrícula y “CONAFE, no. Maestros rurales, sí”	590
7.2.3.- “Conafe, no. Maestros rurales, sí”	592
7.3.- Las primeras embestidas del milenio y la firma del Compromiso Social por la Calidad de la Educación en 2002: la evaluación educativa punitiva.....	594
7.3.1.- Continuidad de enfrentamientos contra estudiantes normalistas rurales y la promulgación de la Ley para la Participación de las Organizaciones de la Sociedad Civil	597
El cierre del internado de la Normal Rural de Mactumatzá	597
El cierre de El Mexe desde Murillo Karam a Osorio Chong	599
7.3.2.- Entre Felipe Calderón y Enrique Peña Nieto: Alianza por la Calidad Educativa (ACE) en 2008 y la creación de la OSC Mexicanos Primero	603
Estudiantes de Ayotzinapa entran al Congreso de Ayotzinapa	603
7.3.2.1.- Alianza por la Calidad Educativa (ACE) en 2008 y la creación de la OSC Mexicanos Primero.....	604
Confrontación en la Escuela Normal Rural de Tenérea, Estado de México: responsabilización de ataques al gobernador de Peña Nieto	611
Seminario La nueva sociedad. Una nueva educación y una nueva política: Elba Esther Gordillo y OSCs.....	612
Las diez razones de la FECSM para rechazar la ACE y la aceleración de la privatización educativa	613
7.3.2.2.- ¿Quieren su '68? y la <i>nueva derecha educativa</i> : reformas curriculares de 2012 a Normales y represión a estudiantes de la Normal Rural de Ayotzinapa en Guerrero y Tiripetío en Michoacán	615
Dos estudiantes de la Normales Rural de Ayotzinapa asesinados en la Autopista del Sol.....	617
“¿Quieren su 68?”: represalias contra estudiantes de Tiripetío por inconformidad de planes	620
7.4.- Gobierno de Peña Nieto asesinatos y la desaparición forzada de estudiantes de Ayotzinapa	624
7.4.1.- La Ley General de Servicio Profesional Docente.....	626
7.4.2.- Caso Ayotzinapa en Iguala Guerrero, el 26 y 27 de septiembre de 2014....	628
7.5.- El sistema educativo y el Normalismo Rural en la presidencia de Andrés Manuel López Obrador, ¿ruptura o continuidad?	635
7.5.1.- La Reforma Educativa y el Marco Curricular en la Nueva Escuela Mexicana en contextos pandémicos.....	637

7.5.2.- Formación docente y Normales Rurales: ¿continuación del abandono? ..	648
7.5.3.- Caso Ayotzinapa sin verdad ni justicia: memoria que invoca a la desaparición forzada como política continua desde la llamada <i>guerra sucia</i>	658
Consideraciones a modo de cierre.....	669
Referencias	711

Introducción

El regreso de Bolivia a México a inicios de septiembre del 2014 después de una estancia de investigación acarreaba varias sensaciones. Entre conversaciones, más que entrevistas, con Yvette Mejía Vera, María Victoria Pérez Oropeza, Consuelo Loaiza de Aldana, Emiliana Rojas y Cecilia Salazar de la Torre (quien además tiempo atrás nos ofreció una recopilación hemerográfica valiosísima de los años cuarenta del siglo pasado), la reflexión que nos rondaba era sobre el poder de la memoria invocada por hijas que transmiten el legado de los padres que fundaron y trabajaron en la Escuela Ayllu de Warisata del altiplano y los *núcleos escolares indígenas* expandidos en diferentes geografías del país.

La memoria femenina, en este caso como acto también de amor, pero sin falta de rigurosidad, contrasta con las entrevistas curiosamente masculinas recogidas a funcionarios del Ministerio de Educación que amablemente nos dieron su tiempo para plasmar las perspectivas de la Ley Educativa “Avelino Siñani- Elizardo Pérez”. Desde un vocabulario impregnado de conceptos que marcan una delgada línea entre la reapropiación de las demandas anticoloniales de las naciones indígenas originarias y las políticas neoliberales pluriculturales y multiculturales de los años noventa reflexionamos sobre los usos y abusos de la memoria. Nos preguntamos si entre los fundamentos que ponen en balanza toman más consistencia las posibilidades de transformación social y educativa que la perduración en el poder. Las narrativas del funcionariado fluctúan en *abigarramientos* (Zavaleta, 1986) expresados desde la revolución nacional- popular y las memorias indígenas originarias campesinas “descodificadas” desde lineamientos institucionales que quedaron embarrados de contenido neoliberal que una vez más repliegan las capacidades de los “horizontes comunitario- populares” (Gutiérrez, 2017)

¿Quiénes son Avelino Siñani y Elizardo Pérez de la Ley Educativa? los escasamente recordados fundadores de la también desconocida experiencia educativa la Escuela Ayllu de Warisata, creada en los años treinta del siglo pasado y desmantelada diez años después, son en la actualidad memoria recuperada por

el gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia. Si a nuestro parecer, la experiencia warisateña de educación tuvo como eje fundamental de la puesta pedagógica la disputa histórica de la problemática de la tierra: ¿el Estado Plurinacional tiene la voluntad política de recoger la dimensión territorial entendida como un quehacer educativo enfocado hacia horizontes emancipatorios de organización comunal y autodeterminación vigentes en la posibilidad de hacer política plurinacional en la actualidad?

Escasos días del regreso de tierras andinas en septiembre del 2014, en una reunión ordinaria de madres y padres de familia de estudiantes en la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa concluía con una recolecta económica para las familias de Gabriel Echeverría de Jesús y Jorge Alexis Herrera, estudiantes asesinados el 12 de diciembre de 2011 en la Autopista del Sol por supuestos policías federales y estatales vestidos de civil en los actos para la reivindicación del pliego petitorio anual. Un caso más que quedó en la impunidad.

Aquel día las madres estaban inquietas, tenían los tiempos y el acceso restringidos para ver a sus hijos por reglas internas del estudiantado. Se preguntaban entre ellas si sus hijos estarían comiendo bien, si habrían recibido la ropa enviada y varias preocupaciones más que las madres tienen por sus hijos, quienes escaso tiempo atrás dejaron el hogar familiar para convivir en el internado con el propósito de ser maestros rurales en cuatro años de formación.

Dos semanas después de aquella reunión ordinaria que convocó a familias en la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, ¿quién iba a suponer que el 26 y 27 de septiembre del 2014 significaría un quiebre en sus vidas para convertirse en buscadoras/es de los 43 estudiantes normalistas desaparecidos y reivindicadoras/es de justicia de miles de desaparecidas/os y asesinadas/os más en el país?

Los sucesos ocurridos en la recolecta de autobuses para trasladarse a la Ciudad de México con la finalidad de marchar en la conmemoración de la matanza estudiantil en Tlatelolco el 2 de octubre de 1968 por el ejército mexicano, avivaron la memoria de la ruta perpetua de represión, impunidad, desaparición y olvido sistemático que las esferas estatales, federales, ejército y recientemente el crimen organizado

operan desde la llamada *guerra sucia* puesta en marcha en el contexto de la Guerra Fría hasta la actualidad. La indignación por los sucesos contra estudiantes de Ayotzinapa atravesó fronteras mexicanas, se realizaron eventos masivos, obras artísticas, conferencias y encuentros contra la desaparición, marchas por la aparición con vida de los 43 estudiantes, etc. El gobierno mexicano estuvo en el punto de mira, ¿quiénes son los estudiantes de la Normal Rural de Ayotzinapa para que operaran con tanta saña?, ¿qué son las Normales Rurales en el país? Se preguntaron muchas personas, una vez más se expresa la necesidad de hacer memoria.

En nuestro caso, el impacto y la agitación del Caso Ayotzinapa nublaron el sentido inicial del trabajo que presentamos, después de varias andanzas, mostramos el ánimo de marcar una ruta de dimensiones históricas sobre un proyecto educativo relegado y reprimido tanto por el sistema educativo nacional (administrativa y pedagógicamente) como por el estado mexicano si retomamos la fuerza de su origen.

La Escuela Ayllu de Warisata nos coloca frente a memorias de sublevación india y formas de organización comunitaria territorial aymaro-quechuas que fueron desmanteladas diez años después de su creación, en los años cuarenta del siglo pasado. En la misma década inició el desgaste gradual del normalismo rural que nos sitúa en postulados pedagógicos desarrollados al calor de la Revolución Mexicana, entre las políticas posrevolucionarias, la construcción de identidad nacional y el reparto agrario ejidatario, es decir, en un hervidero de memorias de resistencia estudiantil, magisterial y campesina.

Hasta la actualidad, en las Normales Rurales de México, las/los hijas/os de campesinas/os ponen su cuerpo ante bloqueos administrativos y en respuesta a actos represivos que cada año se efectúan para generar el cierre de un proyecto educativo que políticas estatales y federales intentan desaparecer. Nos preguntamos en este caso: ¿las Normales Rurales creadas desde políticas indigenistas asimilacionistas y diversos anhelos revolucionarios tienen vigencia como proyecto educativo y “razón de ser” como espacios de formación de

maestros/as rurales en la actual problemática socio- política, campesina, rural e indígena?

La Escuela Ayllu de Warisata de Bolivia y las Normales Rurales de México: ¿“horizontes comunitario- populares” de educación popular?

Nuestras primeras interrogantes y planteamientos requieren llamar a la memoria, aunque para ello iniciamos por hacer eco en que las bases de la educación popular en América Latina se gestaron en los aires independentistas y se apalabran colectivamente hasta la actualidad en diferentes escenarios de resistencia política por su capacidad emancipatoria. Simón Rodríguez y José Martí, apostaron por la construcción de conocimientos atravesados por subjetividades diversas que erradiquen el yugo colonial para la formación de sujetos sociales que “piensan con cabeza propia” (Rodríguez) y que sin importaciones “inventamos o erramos” (Martí) por la liberación e identidad colectiva de la región latinoamericana.

Otras de las contribuciones latinoamericanas al sentido de la educación popular fueron las del pedagogo y filósofo brasileño Paulo Freire en el contexto de los movimientos de liberación nacional expandidos por varios puntos de la geografía planetaria. Nos dejó un importante legado en cuestiones relacionadas al quehacer educativo desde el diálogo entre educador y educando, la participación activa, la concienciación para la liberación, la autonomía, etc.

En esa narrativa latinoamericana de educación popular, entre la etapa independentista y el auge de la educación popular desarrollada en muchos contextos dictatoriales y clandestinos latinoamericanos, planteamos si la Escuela Ayllu de Warisata y las Normales Rurales de México son proyectos de educación popular como proyectos gestados a inicios del siglo XX que recogen un vasto acumulado de memorias para reflexionar el presente entramado comunitario-popular: el proyecto warisateño gestado “desde abajo” en la comunidad aymaro-quechua y las normales rurales “desde arriba” como política de Estado en el contexto de la Revolución Mexicana.

Uno de nuestros propósitos es asentar bases temporales sobre las Normales Rurales y Escuela Ayllu de Warisata mediante diferentes sentidos de época que pongan a danzar la memoria y la historia para intentar enriquecer el debate latinoamericano de educación popular. Consideramos que el aporte puede ser considerable si tenemos en cuenta el campo de disputa que reflejan desde la movilidad social que causaron en sus inicios hasta las formas que tienen de manifestarse en la actualidad.

Como hemos mencionado con anterioridad, las Normales Rurales de México y las Escuela Ayllu de Warisata en Bolivia son dos proyectos que surgieron a inicios del siglo XX, en la época en la escuela rural se caldeaban escenarios efervescentes de influencias anarquistas, socialistas, comunistas y corrientes indigenistas preinstitucionales, que después fueron absorbidas en clave integracionista liberal. La cobertura normalista rural cimentó la arquitectura del Estado mexicano, apoyó la Reforma Agraria con el ejido y forjó la identidad nacional en comunidades que hasta entonces desconocían los colores patrióticos de su bandera. Y la paradoja es que la Escuela Ayllu fue sepultada bajo dichas premisas políticas nacional- populares que empataron con el intervencionismo estadounidense, después de resistir entre políticas darwinistas latifundistas por diez años.

Las Normales Rurales de México generan una emulsión de corrientes políticas y acontecimientos sociales gestados en la Revolución Mexicana donde las políticas de asimilación cultural étnico- nacional se mezclaron con la problemática de la tierra, la modernización de la misma y la llamada justicia social tras diez años de contienda contra el clero y las fuerzas caciquiles. Desde los sentidos de época apuntaremos que la narrativa estatal revolucionaria se asentó en la formación magisterial y en las escuelas rurales, aunque desde la presidencia de Ávila Camacho en 1940 hasta la actualidad pasaron de ser parte de la narrativa institucional revolucionaria a situarse en los márgenes de la oficialidad, en la memoria del magisterio disidente y las luchas campesinas.

Las quince Escuelas Normales Rurales que perduran se encuentran de norte a sur del país en: “Gral. Plutarco Elías Calles”, El Quinto, Sonora; “Ricardo Flores Magón”,

Saucillo, Chihuahua; “José Guadalupe Aguilera”, Aguilera, Durango; “Gral. Matías Ramos Santos”, San Marcos, Zacatecas; “Justo Sierra Méndez”, Cañada Honda, Aguascalientes; “Miguel Hidalgo”, Atequiza, Jalisco; “Vasco de Quiroga”, Tiripetío, Michoacán; “Lázaro Cárdenas del Río”, Tenería, Estado de México; “Lic. Benito Juárez”, Panotla, Tlaxcala; “Gral. Emiliano Zapata”, Amilcingo, Morelos; “Carmen Serdán”, Teteles, Puebla; “Raúl Isidro Burgos”, Ayotzinapa, Guerrero; Escuela Normal Rural Vanguardia, Tamazulapan, Oaxaca; Mactumatzá, Chiapas; “Justo Sierra Méndez”, Hecelchakán, Campeche.

Las/los hijas/os de campesinas/os que se forman en las mencionadas Escuelas para ser maestras/os rurales llevan consigo la huella social revolucionaria, desde los cuarenta del siglo pasado hasta la actualidad reclaman el derecho a la educación superior, denuncian despojos territoriales, conocen en carne propia la desaparición forzada y el papel represivo del Estado, además de que concurre una notoria presencia de egresadas/os en diferentes proyectos pedagógicos alternativos del país.

Como proyecto pedagógico asentado en la expropiación de tierras, en los ejidos donde se encuentran las escuelas, la organización estudiantil desde la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM)¹ marca una ruta de principios gestados en su origen: autogobierno estudiantil, internado como eje organizativo, comedor y becas; módulos productivos; fomento cultural y deportivo. La FECSM acumula en sus memorias de resistencia como eje identitario la clave marxista-leninista; la adhesión al bloque soviético en la Guerra Fría; la Revolución Mexicana; el cardenismo como periodo de consolidación de postulados revolucionarios y la *educación socialista*; los movimientos de liberación nacional de los sesenta y setenta en el contexto la llamada *guerra sucia*; diferentes sucesos represivos del Estado contra movimientos estudiantiles y magisteriales desde la matanza de Tlatelolco en 1968 hasta los ultrajes continuos contra estudiantes; y la problemática territorial caciquil-comunitaria-ejidal. Un factor de lucha que no queda

¹ Además de las quince Escuelas Normales Rurales, también pertenecen a la FECSM una Escuela Normal Indígena de Michoacán en Cherán y un Centro Regional de Educación Normal en el Cedral, San Luis Potosí.

tan visible entre sus memorias y formas organizativas es la matriz comunal latente entre las diversidades étnicas, culturales e indias ya que las políticas posrevolucionarias como el mestizaje del indigenismo institucional y la campesinización desarrollista quedaron sólidamente instituidas en la formación del magisterio rural.

Si las Normales Rurales atravesaron un desgaste gradual, la Escuela Ayllu de Warisata en Bolivia fue un desmantelamiento inmediato a inicios de los años cuarenta. Su memoria brotó en espacios comunitarios y magisteriales (rurales) en pequeños destellos hasta que el gobierno de Evo Morales en el 2006 la retomó como Ley Educativa del Estado Plurinacional. La presidencia de Evo Morales Ayma se gestó al calor de una gran efervescencia de movimientos y sectores comunitario-populares, el denominado Estado Plurinacional de Bolivia se consideró para un gran sector comunitario-popular el aglutinador de fuerzas *abigarradas* (Zavaleta,1986), “el gobierno de movimientos sociales”. En ese contexto, el resurgir de la experiencia educativa tras muchas capas de olvido sistemático e interpretaciones dispares desde diferentes trincheras anarquistas e indianistas, cuestionamos el uso político de la recuperación de su memoria en la Ley Educativa “Avelino Siñani- Elizardo Pérez” (Ley ASEP).

El propósito fundamental de Avelino Siñani, Elizardo Pérez y la comunidad como fundadores de la Escuela Ayllu de Warisata fue la liberación del indio y para ello, la recuperación de la matriz pedagógica esencial fue la organización en *ayllu*, es decir, ejercer las dinámicas educativas en la cédula social organizativa comunal aymaro-quechua. Recuperar el *ayllu*, es atender un complejo sistema de valores éticos y perspectivas filosóficas aymaro-quechuas, - *ama sulla* (no seas ladrón), *ama llulla* (no seas mentiroso), *ama qella* (no seas flojo), *ayni* (reciprocidad- apoyo mutuo), dualidad, complementariedad, el *mink´a* (trabajo colectivo), técnicas de manejo de tierras e interacciones de la comunidad por la reproducción y autoabastecimiento que se rige en la Escuela desde el Parlamento Amauta para el bien común, espacio asambleario que rescató la *ulaka*, el autogobierno regido por autoridades propias, *jilakatas* y *mallkus*, y comunidad.

La dinámica en el *ayllu* se gestó para el bien común en una determinada unidad territorial donde el proceso educativo fue de la mano de la problemática territorial latifundista. Mediante dinámicas comunitarias deliberadas en las asambleas del Parlamento Amauta, el propósito fundamental de la Escuela Ayllu fue la liberación del indio, por lo que eran conscientes de que el origen de la subordinación se encontraba en las jerarquías coloniales mantenidas hasta la era liberal por un sistema de explotación latifundista ejercida por patrones criollos *-mistis y q'aras-* sostenidos por una jurisdicción que respalda su propiedad individual. Por lo tanto, la expansión del proyecto educativo del altiplano al valle, llanura, selva y frontera con la fundación de *núcleos escolares* en *marca*, conjunto de varios ayllus, abrió la posibilidad de reconfigurar el territorio nacional bajo un sistema comunal pluralista con reconocimiento de las instituciones propias. Lo que ahora podríamos denominar plurinacionalidad con autodeterminación, valga la redundancia.

En ese tenor, durante el trabajo presentado queremos indagar en si el Estado Plurinacional boliviano abre horizontes hacia un reordenamiento territorial basado en la autodeterminación de las comunidades indígenas originarias campesinas. Si el Estado Plurinacional cuestiona la centralidad homogeneizadora del sistema nacional boliviano de 1955 y la entrada de políticas pluri- multi- en la era neoliberal, ¿las comunidades del llamado Estado Plurinacional, tienen jurisdicción para decidir, entre otras cuestiones, su propia educación?; ¿existe autonomía y autodeterminación educativa?; ¿la interacción para la toma de decisiones educativas de comunidades se da desde una infraestructura demarcada en la era neoliberal con las políticas pluri- multi-?; ¿debe de existir una Ley Educativa centralizada?

Los movimientos sociales que surgen desde inicios del siglo XXI nos ubican en una América Latina diversa. Desde una multitud de formas han despertado y colocan en disputa cuestiones históricas que se mantienen en una resistencia cotidiana, es decir, sumergidas en las beligerancias profundas que sobreviven entre la memoria y el olvido. Los condenados al olvido que invoca Walter Benjamin despiertan en las sociedades locales, nacionales e internacionales otras lógicas de entender el

espacio y el tiempo que no encajan en los márgenes de los estados nacionales. Algunos con agendas políticas específicas que trastocan diferentes niveles de acercamiento a los aparatos estatales; otros que resisten y se reproducen desde lógicas organizativas de estructura comunal, afuera de los márgenes de los estados nacionales con una amplia capacidad política de lo que Raquel Gutiérrez denomina “horizontes comunitario- populares” (2017).

Desde una gran riqueza de posibles caminos de liberación expandidos en diferentes geografías rurales y urbanas latinoamericanas, se ponen los sentires de vida indígenas, campesinas/os, afrodescendientes, mestizas/os, obreros/as, cuidadoras, etc. como cimiento fundamental. El eje motor de la construcción de procesos colectivos es la autonomía y se dibujan en proyectos sociales, económicos, seguridad, medioambientales, feministas, educativos, etc. que más allá de reducirse a estándares preestablecidos, extractivistas, burocráticos, pigmentocráticos, abstractos, simuladores y alejados de la realidad, pretenden construir formas de incidencia directa y cotidiana mediante un poder asambleario que toca problemáticas palpables con una perspectiva integral.

Para algunos sectores, gremios y organizaciones sociales considerados de izquierda, cuyas claves de transformación social se centran en el materialismo histórico y la toma del poder del aparato estatal, la gran diversidad de alternativas al capitalismo son una pérdida de horizontes revolucionarios. Mientras, para un gran sector popular marcan horizontes latinoamericanos de rutas emancipatorias que muestran otras perspectivas de entender las problemáticas que acarreamos como sociedades envueltas en estructuras de violencia, precariedad y descomposición social por los efectos esquizofrénicos que las nociones mercantiles marcan en la reproducción de la vida.

En ese contexto contamos con una diversidad de proyectos educativos en México y América Latina de una extensa cartografía pedagógica, entre otros, el Proyecto Educativo Autónomo Zapatista en Chiapas, UNISUR en Guerrero, las Escuelas Integrales en Michoacán, la Educación del Campo del Movimiento Sin Tierra en Brasil, la Universidad Intercultural Amawtay Wasi de la Confederación de

Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), Bachilleratos Populares en Argentina, etc. que cuestionan y desarticulan los bastiones epistemológicos importados e insertados en los sistemas educativos para poner en diálogo y en práctica perspectivas de pensamiento propio que abren las puertas a la praxis comunitaria desde propuestas emancipatorias.

Los proyectos educativos con diferentes grados de autonomía al interior de su organización y diversidad de posicionamientos políticos anticapitalistas con bases desde “lo común”, ponen en la mira la integralidad de diferentes “dimensiones del accionar educativo- político” que Lía Pinheiro Barbosa menciona en *Educación, Movimientos Sociales y Estado en América Latina: Estudio analítico de las experiencias de resistencia contra-hegemónica en Brasil y México: carácter histórico- político colectivo, la territorialidad, la defensa del ethos identitario y la autonomía* (Pinheiro, 2013: 34-37)

Las propuestas educativas de los movimientos sociales plantean la reconfiguración de la educación popular como categoría política que pone en jaque a las estructuras y creencias hegemónicas con colectividades conscientes en sus posicionamientos de autonomía ante el papel históricamente dominante de los estados nacionales, y nos preguntamos: ¿cómo situamos en la actualidad la educación popular y cómo acercamos su conceptualización contemporánea a experiencias de inicios del siglo XX que sobreviven entre la memoria y el olvido?; ¿qué alternativas pueden ofrecer y podemos aportar a experiencias educativas que fueron formadas en los debates de inicios del siglo XX, cuando se debatía sobre un proyecto nación y “el problema indio-indígena” en contextos posrevolucionarios nacionalistas (México) y de un determinante “darwinismo social” (Bolivia)?

El trabajo que presentamos tal vez no responda a las preguntas formuladas, pero provoca hacernos más preguntas para introducirnos en un proceso de reflexión que no pretende encajar en alguna tendencia conceptual en auge en el pensamiento crítico latinoamericano, sino ponernos frente a tensiones, complejidades y contradicciones del sentido de lo educativo en las zonas rurales y en las comunidades indígenas. La dimensión político- pedagógica atraviesa caminos de

transformación social que interpelan al sentido de “lo popular” como algo no estático, sino como diría Zavaleta *abigarrado*, desde una amplitud de sujetos sociales, luchas, sistemas organizacionales, espacios, tiempos y concepciones de vida que resisten a la complejidad de las constantes mutaciones del *colonialismo interno* que apunta González Casanova.

La ruta de las Escuelas Normales Rurales parte de categorías socio- políticas gestadas bajo el imaginario colectivo revolucionario, se administraron desde nacientes estructuras estatales que entremezclaron políticas de emancipación de la clase obrera- campesina con las integracionistas indigenistas en las que el sistema ejidal concentró la propiedad de la tierra en el Estado y desbarató los sistemas comunales. Aquí cabe indagar que el papel del/a maestro/a fue generar un puente de justicia social entre la comunidad y el Estado contra las fuerzas reaccionarias clericales y terratenientes, aunque también incidir en el desmantelamiento de perspectivas de vida y capacidades comunitarias que se reproducen en “lo común”, al margen del aparato estatal.

En el altiplano boliviano se gestó la Escuela Ayllu en la comunidad acorralada por terratenientes alojados en la población de Achacachi que extendían su despojo con gran violencia en comunidades aledañas. La dimensión político- pedagógica aborda la problemática de la tierra desde lógicas ajenas a las estatales, sin tantos miramientos occidentalistas, en la comunidad, con la *indiada* aymaro-quechua, la Escuela pretendió erradicar el *pongueaje*² mediante la recuperación del *ayllu*.

Son experiencias de inicios del siglo XX, que bajo parámetros educativos dibujan problemáticas latentes en la vida cotidiana actual y modos de reivindicar la dignificación de pluralidades en los sistemas educativos actuales y al margen de ellos. Demostrarlo será nuestro propósito. Dos experiencias, dos quehaceres educativos, cuyos legados van en diferentes rumbos, pero que de alguna manera ponen en la palestra antecedentes nodales que hasta el día de hoy son parte de las agendas disidentes y alternativas. Por otro lado, también reapropiadas por el Estado

² El *pongueaje* pongo, de punku, puerta, servicio gratuito por turnos que debían prestar los comunarios varones en haciendas, corregimientos e iglesias (Mamani, 1991: 167)

para generar ciertas apariencias democráticas ante coyunturas que ponen en juego el poder monopólico de su subsistencia.

Un recorrido histórico sobre las experiencias nos muestra la riqueza de las rupturas y continuidades para reconocer dónde nos ubicamos. Hacer memoria es un continuo acto vivo, no debe encajarse en interpretaciones encartonadas, sino ofrecer la travesía de contradicciones que marcan sentidos de época que impulsen a analizar el presente. Las experiencias educativas que ponemos en la mira son una mezcla que nos recuerdan los vaivenes de los procesos de educación popular en Latinoamérica correspondientes a agendas alternativas, emancipatorias, comunitarias, populares, etc. En este sentido, las Normales Rurales y la Escuela Ayllu de Warisata podríamos considerar, como diría Mejía, “truncos históricos” (2012) en las andanzas de los “horizontes comunitario- populares” (Gutiérrez, 2017) de la educación popular.

Memoria, sentidos de época y desglose del capitulado

Antes de continuar es fundamental mencionar que el presente trabajo es una continuidad y profundización de la tesis de maestría en Estudios Latinoamericanos presentada en 2012: *La escuela Ayllu de Warisata en Bolivia y la escuela rural cardenista en México: dos proyectos de educación popular.*

En la tesis de maestría nos enfocamos en los años veinte hasta los cuarenta, es decir, en los años creación y desgaste de la Escuela Ayllu de Warisata y la escuela rural cardenista. Como enfatizaremos más adelante, a pesar de los diferentes contextos políticos en los que se gestaron ambas experiencias, las dos experiencias educativas causaron efervescencia en los modos organizativos de la diversa vida comunitaria y fueron consideradas un detonante de desestabilidad para los gobiernos en turno y los cacicazgos locales.

En el mismo trabajo señalamos que la Escuela Ayllu de Warisata y las Escuelas Normales Rurales de México nos recuerdan que el origen de la escuela rural lleva en sus entrañas un conflicto territorial permanente que muestra la encrucijada histórica entre lo privado y lo público, como también entre lo público y lo comunitario.

Lógicas estructurales que infieren en la reproducción de la vida o la extinción de la misma, según donde nos coloquemos. La Escuela Ayllu de Warisata desde las formas organizacionales comunitarias y las Normales Rurales de México desde la construcción de un sistema educativo nacional- rural- ejidal al calor de la Revolución Mexicana, pusieron en el campo de debate formas societales que confluyeron en los sistemas educativos nacionales, en las funciones organizativas de colectividades y en los mecanismos de fortalecimiento de los estados nacionales: tierra y territorio, estado- nación, integración, *colonialismo interno*, autodeterminación, comunalidad, diversidad y el llamado “problema del indio-indígena” de políticas integracionistas, liberación, etc.

Como hemos reiterado en varias ocasiones, la dimensión histórica es fundamental para reflexionar sobre el aporte que la Escuela Ayllu de Warisata en Bolivia y las Normales Rurales de México pueden ofrecer a la educación popular desde las problemáticas actuales. Para la realización de este ejercicio visibilizaremos la disputa entre historia y memoria, como también problematizaremos las categorías de “lo popular” y educación popular en América Latina.

Si entendemos la educación popular como parte de procesos transformadores debemos considerar que el ejercicio de hacer memoria nos pone a navegar en distintos sentidos de época que nos muestran tensiones fundamentales a considerar: diferentes episodios históricos marcan que el punto de partida de la reivindicación y expansión educativa en América Latina inició bajo contextos clandestinos y subversivos por la concientización- emancipación- liberación de las personas oprimidas.

En el primer capítulo profundizaremos en cuestiones que tienen que ver con entender la intervención de la escuela en la comunidad desde un “doble filo” tanto de sumisión mediante las formas integradoras de los estados nacionales como de liberación cuando los actores comunitarios toman el quehacer educativo desde las problemáticas del territorio. Para esa lectura consideramos fundamental la memoria como sustento para tener sentido de época con la intención de matizar sobre las

travesías de las diferentes temporalidades para así reflexionar si los debates aparentemente superados tienen vigencia en la actualidad.

Ahondaremos en el entendimiento de la historia y memoria, también en el sentido de “lo popular” de ambos países desde la complejidad social y cultural latinoamericana categorizada como *sociedad abigarrada* por René Zavaleta Mercado. Ese primer acercamiento nos apoyará para que, desde unas pinceladas sobre las diferentes concepciones históricas de la educación popular, reflexionemos sobre “horizontes comunitario-populares” (Raquel Gutiérrez, 2017)

Luis Tapia llama “estructuras de rebelión” (Tapia, 2008) al *ethos* de conciencias colectivas que interactúan en los márgenes de la historia oficial. La manera que hemos estimado para insertarnos en los marcos de las memorias es a partir de lo que denominamos sentidos de época, es decir, panoramas envueltos en momentos de construcción, momentos álgidos y sus desembocaduras, entre perspectivas de reproducción distantes que se articulan para mantenerse en continua disputa: persistencia del monopolio del poder, resistencias y alternativas, reapropiaciones y recreación de capacidades comunitario- populares donde las experiencias educativas en momentos están directamente involucradas y en otros momentos entre “causas y efectos” y “acciones y reacciones”.

El sentido de época lo sellará la memoria con el acompañamiento de la historia sin perder de vista los antagonismos que desde una mirada crítica Walter Benjamin y otras/os autoras/es señalan. El filósofo mencionado nos da bases para entender que el historicismo universaliza, neutraliza y homogeniza para mostrar el dominio de los vencedores y perpetuar la opresión de los vencidos. Así, sin presunciones neutralizadoras, marca que la ruta de la memoria es visibilizar injusticias perpetuadas en el olvido y que expandirla es una herramienta combativa para forjar la identidad de los vencidos desde el momento en que el pasado hace una función social para reforzar el presente. Desde este punto de partida analizaremos las concepciones de memoria en Bolivia y México.

El primer capítulo tiene la intención de definir nuestra mirada de análisis en las que es fundamental problematizar la memoria, el territorio, los estados nacionales y el

sentido de la educación popular desde dos experiencias educativas que manifiestan tensiones pertenecientes a dos siglos.

Después nos conducimos hacia seis capítulos que estarán divididos en tres bloques, es decir, en tres sentidos de época con la que damos el punto de partida con tres escenas de interacción de tres diferentes épocas que relacionan a la experiencia warisateña con la normalista. A grandes rasgos las nociones que se representan en el capitulado son las siguientes:

Primer sentido de época: segundo y tercer capítulo

La escena que hemos considerado oportuna es la interacción e intercambio entre las dos experiencias en la década de los treinta desde el momento en que una comitiva de educadores bolivianos, entre ellos, el maestro warisateño Carlos Salazar, alias “Chapaco”, zarpa en el puerto veracruzano para conocer las innovaciones educativas implementadas en el gobierno de Lázaro Cárdenas.

Pretende mostrar el periodo de auge de las dos experiencias que justamente coinciden que fue en la década de los treinta del siglo pasado hasta inicios de los cuarenta. Será en este capítulo donde rescataremos y enfatizaremos en las rutas pedagógicas de ambas experiencias educativas. Será en ese momento donde nos apoyamos en la tesis de maestría, aunque profundizaremos con mayor ahínco para ofrecer una mayor amplitud a los rumbos que se presentarán en el transcurso.

Destacamos que el empuje de los sistemas educativos para fortalecer los estados nacionales colisionó con las respuestas comunitario-populares. El derecho a la educación se vinculó desde su creación con la lucha territorial por la liberación de los oprimidos ante una jerarquía latifundista que posee tierras y conciencias vulneradas por contextos de pobreza. Desde los inicios de la creación de ambas experiencias, surgen debates y rutas pedagógicas que conciben a la escuela y la comunidad como dos bastiones fundamentales para la transformación social. En el caso mexicano desde un Estado a reconstruirse tras la Revolución Mexicana y en el caso boliviano, como estrategia liberadora de una fuerte organización comunal aymaro-quechua iniciada por los caciques apoderados.

En ese sentido, en el segundo capítulo profundizamos en los antecedentes de la Escuela Ayllu de Warisata, entre otros, el movimiento campesino- indígena de los caciques apoderados y su relación con la Federación Obrera Local (FOL) anarcosindicalista formada por el movimiento anarquista urbano en la década de 1920. Después de situar la década anterior a la creación de la Escuela Ayllu, asentamos el contexto de su creación, las bases pedagógicas, territoriales, filosóficas, económicas, culturales, estéticas y las corrientes políticas que se debatían sobre “el problema del indio” y la educación, de manera más álgida con los debates entorno a la “bolivianidad” tras la Guerra del Chaco (1932-1935).

Ante la escasez de referencias, las claves para la elaboración del capítulo sobre la Escuela Ayllu, principalmente, son los maestros warisateños Elizardo Pérez con *Warisata, la Escuela-Ayllu* publicado en 1962 y Carlos Salazar Mostajo con “*¡Warisata mía! Y otros artículos polémicos*” de 1983, *La “Taika”. Teoría y práctica de la Escuela Ayllu* publicado en 1986 y *Gesta y fotografía. Historia de Warisata en imágenes* de 2005. Carlos Salazar Mostajo recupera en su hermoso último libro la memoria de la experiencia educativa mediante fotografías, en la note de pie de una de las fotos, en la que están los *amautas* con el maestro Elizardo Pérez comenta:

... el Parlamento Amauta, clausurado en 1941, volvió a reunirse en 1960 para recibir a Elizardo Pérez. Los viejos amautas sobrevivientes le habían pedido que escribiese un libro sobre Warisata, como testamento para la posteridad, resolviendo pagar en parte el costo de la edición, actitud imitada por los indios de Caiza D y Llica. Tal es el origen de *Warisata, la Escuela- Ayllu*, dramático testimonio de la obra realizada (Salazar, 2005: 40)

El tercer capítulo tiene el mismo propósito en el caso mexicano, mencionar los antecedentes de las Normales Rurales (escuelas normales regionales y escuelas centrales agrícolas). La influencia anarquista de la Escuela Racionalista desde inicios del siglo XX, los debates de la *educación socialista*, las políticas integracionistas de los funcionarios de la época, el papel del/a maestro/a rural como puente entre la comunidad y el Estado corporativizado con obreros y campesinos, estos últimos apoyados por estudiantes normalistas rurales en la redistribución ejidal de las tierras. Al fervor de los postulados revolucionarios que forjaron identidad nacional, acelere productivo de una sociedad abastecida después de diez años de

contienda e interpretaciones de lucha, las/os estudiantes simpatizaron con el bloque soviético y el Partido Comunista. En 1935, conformarían la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) y como parte de la estrategia corporativizada obrero- campesina del Estado cardenista asentaron en sus bases el autogobierno escolar con lineamientos socialistas, lucha de clases, cooperativismo en sus internados para la organización tanto interna como externa, acompañamiento a organizaciones campesinas en formas de cultivo, créditos del banco agrícola, conformaciones ejidales en el reparto agrario, etc. Para la realización del capítulo nos basamos en diferentes textos académicos de diferentes académicas, historiadoras y pedagogas, el trabajo del maestro venezolano Luis Padrino que llegó a la Normal de Ayotzinapa en 1938 para conocer el proyecto educativo en auge, la tesis de maestría y archivos históricos recopilados en el Archivo de la Secretaría de Educación Pública del Archivo General de la Nación (AGN).

Segundo sentido de época: cuarto y quinto capítulo

Como punto de arranque, la escena elegida para el segundo sentido de época entre ambas experiencias hemos considerado los antecedentes y la creación del Primer Congreso Indigenista de Pátzcuaro en 1940. Entre otros asuntos, destacamos que el congreso iba a realizarse en Warisata para que su impacto internacional frenara la demolición operada por sus enemigos nacionales, aunque en correspondencia entre Moisés Sáenz y Lázaro Cárdenas, destacamos la insistencia del antropólogo para que el congreso no se realizara en el altiplano boliviano sino en México.

Como hemos mencionado, en los cuarenta, ambas experiencias educativas comienzan su declive, en el caso de las Normales Rurales de México su desgaste gradual y en caso de la Escuela Ayllu la demolición. Consideradas experiencias educativas inacabadas e interrumpidas desde los cuarenta del siglo pasado, el segundo sentido de época inserta a las dos experiencias desde los años cuarenta hasta los años setenta del siglo pasado. Pretendemos visibilizar las intenciones existentes detrás del debilitamiento y la demolición de las experiencias educativas.

En el periodo que abarca de los cuarenta hasta finales de los setenta, enlaza varios aspectos relacionados a las experiencias educativas: la intervención estadounidense en las comunidades indígenas y rurales; la industrialización y el abandono del campo de las políticas estatales; el surgimiento de sindicatos magisteriales; la persecución de maestros/as rurales organizados/as; la oleada de represión sistemática por parte de aparatos estatales en el contexto anticomunista; la formación de movimientos de liberación nacional mediante la vía armada como respuesta a la represión e injusticias sociales; la implementación de políticas educativas extranjerizantes; la redefinición de identidades y reivindicaciones populares a partir del uso de la memoria; el movimiento desarrollado de la noción de educación popular, entre otras cuestiones.

En el cuarto capítulo haremos una primera parada rescatando el panorama que también marcamos en la tesis de maestría sobre las estrategias sanguinarias, burocráticas y jurídicas tomadas para la demolición de la Escuela Ayllu de Warisata y los *núcleos escolares indígenas* seguidas por la intervención estadounidense en la educación indígena. De antemano queremos apuntar que en este capítulo la Escuela Ayllu de Warisata queda nublada, su influencia y su continuidad en la memoria se reflejarán de manera intermitente, indirecta y podría parecer que nos salimos del tema, aunque consideramos que la memoria warisateña está camuflada e invoca hacia diversos sentires de resistencia.

En el capítulo, con apoyo de Ivanna Margarucci y Marcelo Maldonado Rocha mencionaremos la articulación entre el movimiento anarquista urbano y el indígena hasta los años cuarenta. Después profundizaremos en la reconfiguración socio-política nacional popular marcada por la Revolución Nacional boliviana, la cual aglutinó las fuerzas populares en masas campesinas y obreras. Se desarrolló el minifundismo con la reforma agraria y la *educación indígenal* se transformó en *educación campesina* subvencionado por el intervencionismo estadounidense desde el testimonio de José Alberto Tardio Maida y varios archivos consultados en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe (CREFAL) de Vicente Donoso Torres. A la par es necesario nombrar el

surgimiento de guerrillas, movimientos indígenas y pensamientos kataristas e indianistas, que ante las políticas homogeneizadoras construyeron su propia memoria como consigna política. Aunque a primera vista el katarismo e indianismo no tienen relación directa con la memoria de la Escuela Ayllu de Warisata, consideramos que es necesario hacer memoria de las mismas para ir acercándonos a debates que las cruzan y que canalizarán en el presente gubernamental y organizacional comunitario de las naciones indígenas originarias.

El pacto militar campesino, los sucesivos golpes de estado, las dictaduras militares que reprimieron las acciones políticas de obreros, campesinos y magisterio marcaron un panorama oscuro en el que los Congresos de Pedagógicos en los setenta fueron pequeñas aperturas que recordaron los postulados de la Escuela Ayllu de Warisata. También cabe mencionar el papel magisterial tras la creación y bifurcaciones entre el sindicato urbano y el sindicato rural del magisterio, entre referentes de lucha comunistas- trotskistas urbanas y comunistas- indianistas- culturalistas rurales que comparten la defensa de los derechos gremiales conquistados en los primeros años del Movimiento Nacional Revolucionario (MNR), al frente del gobierno que fortaleció la centralidad y cobertura educativa.

El quinto capítulo se centra en las Normales Rurales de México en el mismo periodo, marcaremos el inicio del desgaste del proyecto educativo que tuvo inicio durante la presidencia de Ávila Camacho, con el abandono del campo y la mirada desarrollista puesta en la industrialización de las urbes. Entre otras cuestiones que abordaremos, destacamos que una de las estrategias relevantes para minar la efervescencia político- organizativa de estudiantes fue la unificación de planes y currículos urbanos y rurales como intento de arrancar la problemática de la tierra de los aspectos político-pedagógicos. Además, hubo un agudo acelere de campañas de desprestigio contra las Normales Rurales por sus vínculos con organizaciones campesinas, problemáticas territoriales, Partido Comunista, *educación socialista cardenista* y la alineación al bloque soviético en el contexto de la Guerra Fría de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM).

La contrainsurgencia se instaló en las Normales Rurales ante el fantasma comunista que rondaba entre las políticas hegemónicas de los Estados Unidos de América y las élites nacionales que se consagraban cada vez con menores miramientos ante los postulados revolucionarios de por sí institucionalizados. Mediante un desplegado de información recopilada en la Dirección Federal de Seguridad (DFS) de la Secretaría de Gobernación en el Archivo General de la Nación (AGN) haremos memoria entre reivindicaciones y continuos reportes realizados por estudiantes infiltrados y ejército.

También es importante mencionar que en el capítulo realizaremos unas pinceladas de memoria en cuanto al surgimiento de focos guerrilleros por la liberación nacional ante el triunfo de la Revolución Cubana y contra la hegemonía anticomunista cuya estructura de contrainsurgencia también reacomodó a las élites nacionales en el ámbito político y económico de las esferas estatales y empresariales. Entre otras memorias destacamos el inicio de la guerrilla mexicana tras la muerte del campesino zapatista Rubén Jaramillo en 1962, el Asalto a Cuartel Madera en 1965 por el Grupo Popular Guerrillero entre campesinos, obreros, maestros y estudiantes de la FECSM de la Normal Rural de “Ricardo Flores Magón” de Saucillo y la “Abraham González” de Salaises de Chihuahua. Además, en 1967 la toma de la vía armada del Partido de los Pobres (PLP) maestro egresado de la Normal Rural de Ayotzinapa y exdirigente nacional de la FECSM, Lucio Cabañas Barrientos. En ese contexto de efervescencia de estudiantes rurales y después de la Matanza de Tlatelolco contra estudiantes en la Ciudad de México en 1968, se operó por militares el cierre de la mitad de las Normales Rurales en 1970 durante la presidencia de Díaz Ordaz (1964-1970). La medida orquestada entre operativos de contrainsurgencia marcaría un antes y un después en el normalismo rural. En ese momento se reestablecen las trincheras entre Estado y estudiantes de las Normales Rurales, la FECSM pasará a la clandestinidad y en 1972 a la “semiclandestinidad”, condición que perdura hasta la actualidad por la represión sistemática declarada por parte de policías municipales, estatales y federales más el Ejército.

Tercer sentido de época: sexto y séptimo capítulo

La escena del tercer sentido de época es acercar el impacto social de la Masacre de Warisata en 2003 y el Caso Ayotzinapa en 2014, para abordar las marcas de violencia neoliberal y las memorias desde los ochenta hasta la actualidad.

El sexto capítulo mostrará el impacto de la era neoliberal en Bolivia. El desencuentro de las políticas de izquierda reducidas a un sentido de clase y las reivindicaciones anticoloniales de la diversidad india que el neoliberalismo aprovechó para apropiarse de las agendas reivindicativas indígenas donde el aymara katarista Víctor Hugo Cárdenas jugó un importante rol como vicepresidente. En entrevista muestra el proceso de implementación. Con ello, la intervención expansiva de tecnócratas, asesores internacionales y ONGs que recrean una visión folclórica, estática, romántica, simplificada a las visiones culturalistas de las luchas históricas de las naciones indígenas originaria. Los asesores para la formación de escuelas para las diferentes nacionalidades serán en su mayoría extranjeros con presupuesto internacional que causaron desencuentros estratégicos entre el magisterio y la universidad, como también al interior de las organizaciones indígenas campesinas originarias.

Al contexto culturalista, pluricultural y multicultural, acompaña el despojo y extracción de recursos naturales en comunidades indígenas por transnacionales. Por lo tanto, es importante señalar la respuesta popular y la subida a la presidencia de Evo Morales Ayma, cuestión que implica hacer balances sobre la interpretación e implementación de un Estado Plurinacional y la descolonización. En el tenor educativo, realizaremos un análisis de la situación educativa mediante la Ley Educativa “Avelino Siñani- Elizardo Pérez”. En revisiones de documentos oficiales y entrevistas a funcionarios ministeriales, magisterio, organizaciones indígenas y campesinas valoraremos si existe un uso abusivo de la memoria warisateña en la llamada “revolución democrática”. Además, reflexionaremos en si existe una ruptura o una continuidad de paradigmas coloniales, liberales y neoliberales ante la multitud de conceptos educativos que de alguna manera aluden al conflicto histórico

territorial, es decir, a la autodeterminación de las naciones indígenas originarias campesinas ante un estado nación que no logra cohesionar.

El séptimo capítulo, en el caso mexicano, las Normales Rurales reflejan el intento por sobrevivir como proyecto con sello revolucionario. La educación es uno de los derechos en los que se puede visualizar la tendencia a la privatización y mercantilización de su rol recomendada por las organizaciones financieras internacionales. Desde la década de los ochenta se desarrolló un lenguaje universal de *efectividad y competencias* de perspectiva económica para desarticular el sistema educativo público y despolitizar el espacio educativo. Con la Modernización Educativa que inició en los noventa con Salinas de Gortari en la presidencia y Elba Esther Gordillo como líder sindical del magisterio, se implementaron programas con estándares de calidad y competencia recomendados por los organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional en los que Mauro Jarquín (2021) marca pautas sobre las características que van tomando las mencionadas políticas neoliberales, que en el caso de las Normales Rurales las califican como un proyecto educativo del “mundo de ayer” y “foco de guerrilleros”, por lo tanto, estrangularlas para convertirlas en escuelas técnicas o de turismo.

La visión universal y mercantilista de la educación desarticula la territorialización y extirpa el sentido de pertenencia encrudecido en el marco de la mal llamada guerra abierta contra el narcotráfico que declaró el gobierno de Felipe Calderón (2006-2012) y continuó Enrique Peña Nieto (2012- 2018). En un ambiente de caos, las desapariciones, las muertes y los desplazamientos forzados, el Caso Ayotzinapa mostró que los estudiantes continúan en el reflector de los gobiernos de turno mediante continuas infiltraciones y ataques a Normales Rurales. La llegada de Andrés Manuel López Obrador marcó un supuesto cambio de paradigmas políticos y educativos que desmenuzaremos de manera superficial en el marco de la recién estructurada Escuela Nueva Mexicana. Apuntalaremos sobre el rol del magisterio, la situación de las Normales Rurales y las exigencias de justicia del Caso Ayotzinapa como eje fundamental entre familias que buscan a sus desaparecidas/os a nivel nacional y familias que perduran en lucha por la verdad y

justicia desde la impunidad implantada desde la *guerra sucia* en controversia con el protagonismo que el Ejército mexicano dispone en las políticas del actual gobierno.

Apuntes, consideraciones, sentidos y propósitos

El trabajo no trata de pensar la *educación indígenal* naciente de la Escuela Ayllu de Warisata en Bolivia ni tampoco el Normalismo Rural mexicano como proyectos educativos acabados, sino mostrar diferentes rutas de llamar a la memoria, que invocan a desarrollar una mirada integral que no se reducen a las experiencias educativas, sino que a amplias miradas diferenciadas en tres sentidos de época.

Tampoco es la intención realizar comparaciones, sino mostrar diferentes perspectivas de hacer educación popular desde “horizontes comunitario-populares”. Como se podrá apreciar en el transcurso, son rutas diferentes de invocar a la memoria y a la educación popular con la puesta en común en códigos de *abigarramiento* latinoamericano. Tratamos de abrir vetas que han quedado rezagadas en la historia oficial o en los debates actuales de la educación para dar apertura a caminos de diálogo hacia las búsquedas de sentido comunitario y también público, es decir, al derecho a la educación y a la creación de rutas emancipatorias en praxis relacionadas a entramados territoriales, comunitarios e identitarios que no encajan en visiones uniformes de los sistemas educativos actuales.

En ese sentido es importante señalar que a partir de las Normales Rurales y la Escuela Ayllu de Warisata acercaremos dos concepciones educativas y pedagógicas que se introdujeron en las comunidades indio- campesinas en distintos contextos políticos y con disímiles propósitos, por lo que no tenemos el propósito de enfocarnos a experiencias concretas de alguna escuela el particular. En el caso warisateño, los *núcleos escolares* que se expendieron en Bolivia en el cual la Escuela Ayllu de Warisata fue la matriz, la *taika*, la madre, será una labor pendiente que cumple con otros propósitos no menos fundamentales³.

³ Existen similitudes y también diferencias en los *núcleos escolares* de diferentes geografías que tienen que ver con las condiciones territoriales y socio- económicas, así como las formas de implementación de las concepciones pedagógicas de cada fundador. Para profundizar en ellos,

Por lo tanto, ponemos en la mira el trazo de un recorrido histórico desde el surgimiento de las dos experiencias educativas mencionadas hasta la actualidad para poner en debate no solamente cuestionamientos pedagógicos y su vigencia, sino romper esquemas preestablecidos y mostrar la emergencia de un análisis integral consciente que atraviesa varias aristas si pretendemos hacer educación popular: el derecho a la educación; la educación llamada indígena y campesina; la construcción de identidades propias y ciudadanía; la autonomía, autodeterminación, autogestión y plurinacionalidad; los sistemas comunales y sistemas de acumulación capitalista; las fronteras de lucha; la formación de sujetos y subjetividades individuales y colectivos; la escuela y territorio; los procesos de recuperación de los saberes y conocimientos propios y la imposición de conocimientos universales; el papel y la formación del magisterio (rural) como sujeto histórico colectivo; el papel de las organizaciones sociales y el quehacer de sistemas comunales, etc.

Para ir cerrando este apartado queremos enfatizar que no disponemos de pretensiones neutrales, aunque tampoco disponemos de la intención de caer en posturas políticas simplificadoras que puedan acotar el bagaje existente. Uno de los propósitos fundamentales es visibilizar tensiones, contradicciones y complejidades, no para llegar a conclusiones sino para dar paso a potencialidades que enriquezcan el debate latinoamericano de educación popular.

El andamiaje histórico que inició con la tesis de maestría se asentaron las bases del contexto y quehacer educativo de las Normales Rurales de México y la Escuela Ayllu de Warisata. Para el trabajo actual se nos hace fundamental volver a enraizarnos y cavar más, tanto en los paradigmas políticos y educativos como en el

sobre el núcleo selvícola de Casarabe en el departamento del Beni está el acervo que Consuelo Loayza, hija del maestro Carlos Loayza Beltrán conserva. Sobre el núcleo de Caiza D en el departamento de Potosí, Anita Pérez, hija de Raúl Pérez, escribió *Surgimiento de las Normales Indígenales: de Caiza D a Warisata*, publicado en 2011. Sobre la experiencia en la frontera con Chile, también en el departamento de Potosí, el maestro Simeon Willca Ticona muestra la experiencia de cuando la escuela fue núcleo de la Escuela Ayllu de Warisata en *Vida, obra y pensamiento pedagógico de un maestro rural* (2012)

contexto histórico de la creación de las experiencias, para dar sentido a un recorrido hasta el presente.

Las experiencias educativas que fueron interrumpidas, inacabadas, desgastadas y demolidas provocan hacer memoria para entender por qué un proyecto impulsado por el Estado revolucionario en México se encuentra en el presente al margen, en la resistencia, “abajo y a la izquierda”, sobreviviendo en infraestructura, inscripciones de ingreso, sabotajes de egreso y pedagogías alejadas de su esencia en la formación de maestras/os rurales. Y en el caso boliviano, por qué la Escuela Ayllu de Warisata, un proyecto que nace “desde abajo”, desde la comunidad con toda la maquinaria institucional y terrateniente en su contra, actualmente es una memoria reivindicada en movimientos indígenas y reapropiada por las esferas estatales del gobierno plurinacional boliviano.

Para la realización del trabajo, ahondamos en trabajos de investigadoras/es educativos, históricos y sociales, archivos históricos y hemerográficos, entrevistas abiertas a sujetos directos e indirectos, documentos inéditos brindados por familiares y estudiantes, etc. Aun así, cabe mencionar que las Normales Rurales y la Escuela Ayllu de Warisata tienen escaso reconocimiento en espacios académicos y que tampoco son un referente claro como experiencias educativas en los movimientos sociales que plantean paradigmas puestos sobre la mesa tras los levantamientos indígenas de inicios del siglo XXI.

Una de las razones por las que consideramos que ambas experiencias han sido escasamente trabajadas es porque no podrían encasillarse desde una sola interpretación política y desde una lectura académica que no empatice con las inconsistencias que también acarrearán la historia y la memoria. Indagar en ellas genera entrar en contradicciones academicistas y políticas, sobre todo, debemos recordar que en los orígenes de ambas experiencias educativas hubo acalorados debates que confluyeron a manos de personajes históricos que tras viajar a países europeos importaron corrientes anarquistas, marxistas, indigenistas, nacionalistas, liberales, etc. En dichos escenarios, los espacios educativos como los que presentamos fueron laboratorios y espacios de encuentro donde las mencionadas

corrientes políticas “universales”, “internacionalistas”, racionalistas y “civilizadas” se fueron fusionando desde sus ideales en clave de problemática de la tierra, organización de producción comunitaria, trabajo con valores colectivos culturales e insurrecciones indio- campesinas que también suponían ser antagónicas a las políticas liberales y capitalistas, etc.

Otro de los propósitos clave de este trabajo es mostrar la riqueza pedagógica de las experiencias educativas. Para ello, es fundamental exponer las tensiones entre las políticas públicas con su ordenamiento en estados nacionales, los mecanismos globalizadores de la mercantilización educativa y las agendas reivindicativas de los movimientos sociales por considerarlas cimientos para reflexionar las contribuciones que la Escuela Ayllu de Warisata y las Normales Rurales de México hacen en el presente a la educación popular.

Como mencionamos en el desglose del capitulado, profundizaremos con metodologías dispersas y disparejas que intentan construir una ruta desde las fundaciones de cada experiencia histórica con el propósito de exponer las membranas que rebrotan hasta la actualidad y que sobresalen del campo educativo. Lo que comienza con dos procesos educativos, toma en su transcurso formas complejas que entremezclan la historia con las memorias, y actores diversos/as que directa e indirectamente están conectadas/os con secuencias que desbordan lo meramente pedagógico. La Escuela Ayllu de Warisata y las Normales Rurales de México son memorias de educación popular que invocarán a las memorias de *entramados comunitarios* (Gutiérrez, 2017) que interpelan a deudas históricas de justicia latentes y emergentes.

Capítulo I

La Escuela Ayllu de Warisata en Bolivia y las Escuelas Normales Rurales de México: memorias de educación popular en América Latina

Antes de adentrarnos en las características educativas del normalismo rural en México y la llamada *educación indígenal* impulsada por la Escuela Ayllu de Warisata, en este primer capítulo, asentaremos las bases de los siguientes capítulos para después intentar situarnos en lo que asignamos como sentidos de época. Mostraremos los enclaves que consideramos fundamentales para la reconfiguración de la escuela y la formación del magisterio rural, es decir, la construcción de un espacio educativo que identifique y canalice herramientas emancipadoras en contextos adversos que se viven históricamente en la ruralidad latinoamericana. Los parámetros claves derivan de tres dimensiones que desplegamos como una interacción integral:

- El doble filo educativo: entre la creación de sistemas educativos para fortalecer los estados nacionales en América Latina y las respuestas emancipadoras popular- comunitarias que surgen ante las medidas integracionistas impuestas se asientan dialécticas históricas de opresión y resistencia, sumisión y rebeldía. Desde una perspectiva histórica, la educación popular es una categoría política que se despliega en un abanico de diversidades en el quehacer educativo latinoamericano. Las comunidades indígenas y campesinas revierten la educación y la escuela como instrumento de liberación. Al mismo tiempo, el Estado en su constante necesidad de reconfiguración, se apropia de la creatividad popular y capacidades colectivas, absorbe agendas populares para legitimar su orden hegemónico. Por lo tanto, entre los modelos antagónicos de dominación y resistencia, hay una constante disputa y rearticulación de acciones. Ser consciente de ello muestra tanto el uso político de la neutralidad como la potencialidad de la educación para desnaturalizar procesos de opresión y plantear propuestas liberadoras cotidianas en tiempos y espacios concretos.

- La recuperación de la memoria como eje articulador entre la historia oficial y las historias, mitos, relatos, testimonios, etc. que se aposentán en espacios/territorios de resistencia y fortalecen una identidad colectiva con anhelos de transformación social. La memoria como un acto de justicia y de creación de identidades con sentido de pertenencia, recaba desde los márgenes de la oficialidad los referentes históricos, en este caso también pedagógicos, de las luchas populares que perduran como dicen en Bolivia “debajo del poncho”⁴, entre la memoria y el olvido, contra el revisionismo histórico que pretende dismantelar el sentido común, colectivo y reivindicativo de sujetos sociales en el espacio escolar.
- La importancia de la tierra y territorio es un factor clave en la problemática sobre educación rural, popular y comunitaria. La noción territorial aporta el sentido integral relacionado a la diversidad de una compleja red de relaciones donde se vinculan identidades, formas de propiedad –privada, pública y comunitaria-, estructuras económicas, políticas, culturales y sociales tanto globales, estatales, como locales. Lograr la concepción colectiva y comunitaria del territorio abre camino a flujos fértiles de conocimientos y saberes propios, a su misma vez, dinámicas que dificultan la reproducción de la estructura privada- latifundista de la tierra y su carácter colonial de la misma. La concepción territorial vinculada al trabajo colectivo para hacer escuela tiene una dimensión histórica, social, política, económica, cultural y también pedagógica ya que el territorio marcará la praxis comunitaria para una educación redentora.

1.1.- Consideraciones iniciales: doble filo educativo, memoria y territorialidad

El andamiaje educativo latinoamericano es un proceso histórico y político en constante disputa el que tanto la estructura del Estado como las comunidades indígenas y campesinas no se han mantenido estáticas. Por un lado, las alianzas estratégicas y violencias continuas ejercidas por los estados nacionales para

⁴ Esta manera de nombrar lo que está en los márgenes de las esferas oficialistas del aparato estatal lo popularizó “El Mallku”, el líder katarista aymara Felipe Quispe Huanca

mantener la legitimidad de su orden social acumulativo de orden liberal. Por otra parte, la diversidad de contextos en comunidades que luchan entre los márgenes de maniobra de lo que Pablo Mamani señala como “tres espacios de poder: adentro, adentro-afuera y afuera”.

La escuela y la educación son instrumentos que desarticulan, disciplinan y al mismo tiempo regeneran sentidos y espacios de encuentro, pertenencia y resistencia al interior de las comunidades. Como más tarde mencionaremos de forma más detallada, consideramos importante la aportación de Sarzuri-Lima, quien comenta que suponer que las comunidades indígenas y campesinas son persuadidas por estructuras del Estado es invisibilizar un campo de disputa abierto desde la potencialidad y capacidades creativas de su lucha organizativa, además de percibir las desde una postura colonial (Sarzuri-Lima, 2011: 86).

Para constatarlo nos aproximamos a la construcción y recuperación de la memoria de la Escuela Ayllu de Warisata en Bolivia y las Normales Rurales en México, como dos “troncos históricos” (Mejía, 2012) de educación popular en América Latina. Nos inducen a adentrarnos en diferentes sentidos de época para tener una mirada integral tanto de los proyectos educativos como de las tensiones en diferentes temporalidades a considerar si entendemos el quehacer de la educación popular como una práctica que condensa la reproducción de la vida desde propios análisis de la realidad. Las experiencias nos acercarán a varias concepciones que atraviesan el quehacer educativo como praxis comunitaria que traspasa las fronteras de lo meramente pedagógico para ubicarnos en los sentidos que tocan cuestionamientos como la problemática de la tierra y el trabajo colectivo. El trabajo como un esfuerzo colectivo que se realiza por el bien común y por resistir ante la violencia ejercida por gamonales y terratenientes, tiene como bastión fundamental la resistencia por la propiedad comunitaria, es de ahí de donde parte la dimensión liberadora de los aspectos políticos- pedagógicos de las escuelas que presentamos.

Con el ojo puesto en los ritmos acelerados de la modernidad y los parámetros de costos- beneficios instaurados en el plano social por políticas neoliberales, las Normales Rurales y la Escuela Ayllu de Warisata son experiencias del “mundo de

ayer”. La multitud de conceptos desarrollados en entornos academicistas y élites políticas hacen cada vez más abstractas las problemáticas concretas, desfiguran el sentido de pertenencia, la fuerza de la colectividad y la capacidad hacia un bien común por una reproducción de la vida que pone en el centro lo infinito de la vida. Por lo tanto, la vigencia continua latente y se transmite de generación en generación haciendo memoria y enriqueciendo el panorama de experiencias educativas latinoamericanas.

La Escuela Ayllu de Warisata en Bolivia y las Normales Rurales de México abrieron una importante veta de preguntas que sobrepasan las barreras de una pedagogía y una educación reducida a su quehacer instrumentalista para dar paso a saldos históricos pendientes vigentes hasta el devastador panorama del actual contexto neoliberal. Por lo tanto, realizar un balance histórico desde la memoria nos hará ser conscientes de cambios, rupturas, continuidades, negaciones, acuerdos, pactos, resistencias, imposiciones y reapropiaciones de agendas que en la mayoría de casos simulan cambios para continuar ejerciendo el control del poder y recursos materiales.

Desde la creación de los sistemas educativos latinoamericanos cuyo objetivo fue expandirse a los lugares más recónditos de las zonas rurales para lograr cohesión identitaria subieron al escenario político nacional varios debates: la educación entre la enajenación de acumulación capitalista y la liberación contra el latifundismo; el rol histórico del magisterio como sujeto educativo; los saberes y conocimientos propios en disputa con los conocimientos colonial y liberal capitalistas; la importancia del territorio en el quehacer educativo; la escuela como hervidero de estrategias emancipadoras; la escuela como escaparate de realidades sociales, de filtros de exclusión, folclorización, paternalismo y vejación; la escuela como ejercicio de dignificar la comunidad desde sus propias formas de organización; la dignificación del trabajo colectivo para el bien común, etc.

En la actualidad, la era neoliberal nos acerca a debates como: la embestida contra la educación pública; las estrategias tomadas para hacer de los maestros y las maestras facilitadores de conocimientos enajenado; la consideración de que la

educación es una oportunidad y no un derecho; las mediciones mercantiles de costo y beneficio que ocultan al sentido de la educación como un bien social; las contradicciones neoliberales entre el reconocimiento de la diversidad identitaria y la imposición de estándares universales de calidad y competencia; la necesaria diferencia entre la descentralización de la educación como estrategia neoliberal contra el derecho a la educación y la autonomía de las comunidades indio-campesinas para la gestación de sus propios conocimientos; la mercantilización y la mirada antropocéntrica más feroz por considerar los territorios y la naturaleza como un recurso extraíble y finito, etc.

Para las Normales Rurales de México y la Escuela Ayllu de Warisata, el trabajo colectivo es una parte nodal. El *ayllu* como forma organizativa comunal en Bolivia y en las Normales Rurales de México desde el ejido, el autogobierno y el cooperativismo, se impulsó el trabajo colectivo como bastión principal del quehacer educativo. La organización colectiva como herramienta pedagógica pone en armonía las cabezas pensantes con los trabajos manuales sin jerarquías.

Las lógicas actuales de entender la acción educativa pretenden borrar de un plumazo lo que consideramos el doble filo de la educación, es decir, considerar la escuela no solamente un bien social sino un actor comunitario fundamental, donde se dispone un hervidero de propuestas y acciones relacionadas a experiencias comunitario- populares de gran magnitud para la transformación social entendida ésta como un proceso de dedicación y de cuidado mutuo. En ese sentido, la educación es un referente en la vida, la escuela genera un espacio de perspectivas liberadoras que interpelan de manera directa a la formación de subjetividades de sujetos sociales e históricos que atraviesan procesos complejos de adversidad.

El ejercicio educativo cotidiano en la escuela deja en evidencia el enfrentamiento de reformulaciones pedagógicas que se manejan desde diferentes trincheras, también visibilizan las complejidades existentes entre las capas existentes en el doble filo de la educación. En el continuo forcejeo entre modelos civilizatorios antagónicos es complejo y hasta contradictorio poner fronteras como si se tratara de dos polos disociados, la escuela es un espacio en disputa entre lo estatal, lo público, lo privado

y lo común⁵. Las Normales Rurales de México y la Escuela Ayllu de Warisata como dos “truncos históricos” (Mejía, 2012) de educación popular en América Latina nos dan constancia de ello desde inicios del siglo XIX.

1.2.- Estados nacionales y educación integradora: colonialismo interno en América Latina

Los altos grados de prejuicios y menosprecios que se trasplantaron de Europa a los países latinoamericanos tienen su raíz en la era colonial y quedaron impregnadas en la construcción de instituciones de los estados proclamados independientes. Como mencionaremos en los antecedentes al surgimiento de cada experiencia educativa, desde finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, la lucha interna entre liberales y conservadores, se basaba en que el ala conservadora se aferraba a una educación reducida a una élite minoritaria concentrada en la cúspide de las estructuras coloniales como herencia de castas familiares y religiosas. Mientras, el ala liberal, también perteneciente a las castas, pretendía a partir de la educación formar una *ciudadanía* con derechos y obligaciones individuales que cumpliera con la demanda material desarrollista de acumulación capitalista.

⁵ Raquel Gutiérrez señala el entramado entre los sentidos de lo público y lo común. Sobre lo público comenta que: “es conducido por estructuras de gobierno centradas en lo estatal... para dar paso a nuevos acuerdos entre las esferas pública y privada en contra de quienes conforman y habitan el cuerpo social. Lo político y lo económico, sus intereses y prácticas, una vez más separados de las múltiples actividades y procesos que garantizan la reproducción material de la vida social se vuelven contra ellos para o bien administrarlos o bien usufructuarlos y explotarlos. Se reinstala, una vez más, la clave de inclusión política basada por un lado en la tutela y por otra en el trabajo asalariado, es decir, enajenado” (2017:148)

En cuanto a lo común: “*lo común* no como aquello que es «de ninguno y de todos», lo cual señala, más bien, rasgos que se asocian a la comprensión contemporánea de «lo público». Lo común, más bien, es lo poseído —o compartido—colectivamente por varios. Y esos «varios» que conforman el agrupamiento específico que posee, puede ser multiforme y enormemente heterogéneo, aunque en todo caso tienen *en común*, en tanto coparticipación en una calidad o circunstancia, el hecho de estar situados espacial y temporalmente... *lo común* ya no únicamente como algo dado que se comparte sino, ante todo, como algo que se produce, reproduce y reactualiza continua y constantemente... *Lo común* bajo esta perspectiva deja de ser objeto o cosa bajo dominio de algunos, para entenderse como acción colectiva de producción, apropiación y reapropiación de lo que hay y de lo que es hecho, de lo que existe y de lo que es creado, de lo que es ofrecido y generado por la propia Pachamama y, también, de lo que a partir de ello ha sido producido, construido y logrado por la articulación y el esfuerzo común de hombres y mujeres situados histórica y geográficamente horizontes políticos no centrados en lo estatal —y por tanto en lo público y en lo universal— (2017: 74-75)

En búsqueda de una identidad que cohesionara a los estados nacionales la formación de sistemas educativos fue una de las estrategias que definitivamente, su expansión a las comunidades más alejadas de las urbes, colocaron en la palestra nacional la diversidad étnico-cultural y las formas civilizatorias de perspectivas de vida ajenas. Las formas de vida de las comunidades indígenas se consideraron un atraso aposentado en la pobreza, superstición y miseria por lo que las políticas de “reconocimiento” como ciudadanos la integración se basó en pautas civilizatorias liberales de origen externo: acumulación, desarrollo, progreso y modernidad.

En dicho proceso, la violencia directa desde la Colonia tomó una forma gradual a inicios del siglo XX. La nueva configuración social correspondiente al modelo desarrollista de modernidad y progreso del sistema capitalista partía de una nueva reconfiguración social donde la *integración* de las consideradas masas bárbaras era un mecanismo de control, una estrategia para borrar la existencia de civilizaciones y formas de vida comunitarias opuestas al sistema de acumulación liberal.

Los surcos de la diversidad política, social, cultural y económica que la Colonia no pudo exterminar se denominaron el “problema del indio”, según el peruano José Carlos Mariátegui, “pasa a representar el tema capital” entre liberales y conservadores (Mariátegui,1975: 179). Desde una perspectiva individualista del derecho a la *ciudadanía*, las cuestiones de lo indio, cuyo sobrenombre tiene un profundo contenido ideológico, fueron abordadas por los no indios y, al igual que en el tema educativo, estarían diseñados para fines utilitaristas encubiertos de principios humanos de apariencia democrática y práctica violenta.

Las medidas de integración apelarían a las estructuras oligárquicas, aunque la nueva sociedad se moldeó bajo estructuras socio- económicas que mostrarían la continuidad del largo proceso de estratificación social. La minoría blanca en la cumbre del intelectualismo y del poder político, los mestizos en el centro versátil y los indios como fuerza de trabajo considerada de baja calificación y servidumbre. Tanto en México como en Bolivia, y en general en América Latina, las cargas jerárquicas y autoritarias sembradas por los conquistadores prosiguió en forma de

explotación de la fuerza de trabajo, despojos territoriales y la negación de derechos propios a los pueblos diversos.

Como hemos anunciado, para mantener esa maquinaria, el fortalecimiento de los estados nacionales urgía de un sentimiento nacional, sobre todo, en las zonas rurales, pueblos y comunidades, ya que la falta de cohesión identitaria, el llamado “problema del indio”, podría suponer la pérdida de grandes riquezas productivistas. Las poblaciones indias no concebían la tierra como “propiedad” sino como un bien común por lo que el considerado “problema del indio” frenaba a una estructura de acaparamiento de tierras por parte de caciques y terratenientes aliados al poder religioso y estatal.

A pesar de distanciarse de los conservadores, los liberales se ampararon en sus espacios de corte colonial mediante el positivismo y teorías científicas que ratificaron la naturalidad de la desigualdad social. Pablo González Casanova categoriza desde los años sesenta el *colonialismo interno* para destacar la vigencia de un pacto colonial que se implanta en la colonia y se acuña en el periodo de fortalecimiento de los estados nacionales latinoamericanos como una herencia de prácticas de discriminación y explotación de clase, etnicidad y conflicto nacional:

En efecto, el “colonialismo” no es un fenómeno que sólo ocurra al nivel internacional -como comúnmente se piensa- sino que se da en el interior de una misma nación, en la medida en que hay en ella una heterogeneidad étnica, en que se ligan determinadas con grupos y clases dominantes y otras, con los dominados. Herencia del pasado, el marginalismo, la sociedad plural y el colonialismo interno subsisten hoy en México bajo nuevas formas, no obstante, tantos años de revolución, reformas, industrialización y desarrollo, y configuran aún las características de la sociedad y la política nacional (González Casanova, 1975: 89- 90).

El *colonialismo interno* descrito por González Casanova como un fenómeno social enraizado en fuerzas locales que contribuyen al “colonialismo externo” para dar continuidad a un espectro de dominación que toma formas económicas, culturales, sociales, políticas, administrativas, territoriales, jurídicas y lingüísticas conformando colonias locales al interior de las fronteras nacionales. González Casanova menciona que el problema indígena es un problema nacional:

... es esencialmente un problema de colonialismo interno... el prejuicio, la discriminación, la explotación de tipo colonial, las formas dictatoriales, el alineamiento de una población dominante con una raza y una cultura, y de otra población -dominada- con raza y cultura distintas... ningún capitalismo ha establecido la democracia en sus colonias (1975: 104)

Por lo tanto, las comunidades indígenas debían amoldarse a esa realidad ajena para alcanzar su *ciudadanía* forjada por un modelo de nación “blanqueado e industrial... fundado en una igualdad formal que chocaba abiertamente con la profunda desigualdad étnica, cultural, social y económica que dividía al país” (Florescano,1997:101).

Las formas sociales instaladas depositaron un alto grado de *colonialismo interno* mediante un coctel de reconocimientos y derechos a cambio de olvidar las conductas consideradas salvajes y bárbaras sustentadas bajo razonamientos oficiales, científicos positivistas. En la conformación de *ciudadanía*, entre las piezas fundamentales para la integración nacional y la introducción de lógicas civilizatorias implantadas, en el marco de derechos, el acceso a la educación correspondió a la construcción de olvidos y amenazas mediante formas graduales en comunidades. Brooke Larson señala que en Bolivia:

... la redefinición del “indio educado” significó que los indígenas quedaran *in-imaginados* como sujetos políticos justo en el momento en el que ellos estaban involucrados en intensas luchas por el derecho a participar y definir la cultura (política) y la identidad nacional boliviana (Larson, 2007: 6)

En sí, Larson señala sobre la pedagogía nacional boliviana lo que se pudo reconocer en la formación de los sistemas de educación pública en América Latina:

En el fondo, dos paradigmas de pedagogía nacional cristalizaron en la conciencia pública criolla alrededor de 1910 el agresivo modelo hispanista de unificación cultural y lingüística, diseñado para “des- indianizar rápidamente el mundo rural boliviano a través de reformas eugenésicas y educaciones, siguiendo líneas de “blanqueamiento” (etnocidios) aplicadas en Argentina y Chile; 2) el proyecto paternalista y tutelar de civilización, protección y segregación indígena, el que evocaba a un modelo neo- organicista de nacionalidad. Éste último aspirada a socializar a la raza blanca, mestiza e india en sus lugares propios y “naturales” dentro de la nación en proceso de modernización” (2007: 5)

Desde sus orígenes, la construcción del sistema de educación acarrea en sus entrañas una matriz civilizadora dominante que resguarda el proceso de despojo

material y territorial histórico correspondiente a la hegemonía de expansión capitalista. La educación situada bajo esas lógicas pretende cimentar lógicas sociales que justifiquen un sistema de explotación, por lo tanto, entre sus propósitos se pretendía fecundar un aniquilamiento progresivo que suplantara los saberes y conocimientos propios, como también los sentidos territoriales de organización comunitaria, para forjar un orden de conocimientos aliados al desmantelamiento cuya permanencia se asienta desde la neutralidad y universalidad.

Los trasplantes del conocimiento, de lo propio a lo ajeno, parten de un verticalismo del conocimiento que pretende dar sentido a una matriz civilizadora que canaliza circuitos complejos que mantienen intactas jerarquías raciales, estructuras de clase y de acumulación capitalista sumergidos a los ritmos acelerados de la modernidad. Esas grandes dinámicas ejercen violencia y son pendientes históricos que se arrastran hasta la actualidad. Mariátegui comenta en los *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* que la realidad económico-social no se independiza de la educación sino se relaciona el “problema indígena” con el problema de la tierra porque, “la mecánica de la servidumbre anularía totalmente la acción de la escuela” (Mariátegui, 1975: 32). A su vez, sobre el “problema del indio” y problema de la educación comenta a inicios del siglo pasado:

... no aparece sufragado ni aun por un criterio estricta y automáticamente pedagógico. La pedagogía tiene hoy más en cuenta que nunca los factores sociales y económicos. El pedagogo moderno sabe perfectamente que la educación no es una mera cuestión de escuela y métodos didácticos. El medio económico-social condiciona inexorablemente la labor del maestro. El gamonalismo es fundamentalmente adverso a la educación del indio: su subsistencia tiene en el mantenimiento de la ignorancia del indio el mismo interés que en el cultivo de su alcoholismo (1975: 32).

Las estructuras gamonal- caciquiles aliados de los conservadores, primeramente, consideraron la expansión de la educación a las zonas rurales un peligro que afectaría la reproducción de propiedad privada latifundista por un continuo despojo heredado desde la colonia de las tierras comunales. Después, desde los derechos individuales forjados por los liberales fraguaron su dominación mediante una gran prolongación del aparato burocrático entre ciudad- campo. Las pedagogías y las

nociones educativas para la construcción de sistemas educativos latinoamericanos forjaron una matriz civilizatoria liberal basada en el control y en el castigo perpetuo mediante estructuras de dominación que, a partir de violencias explícitas e implícitas, recuerdan a las poblaciones indígenas su lugar social y la vergüenza de su herencia. La educación oficial se caracterizó por sellar un continuo vaciamiento del sentido común y colectivo en el fomento de derechos marcados desde ideales individuales. En este contexto, se crean las experiencias presentadas.

1.2.1.- Breve repaso a la Escuela Nueva, la Escuela Socialista y la Escuela Racionalista

La escuela ha demostrado ser un instrumento poderoso para legitimar y lograr una aceptación social en valores, creencias y formas de percibir la vida según las estructuras político-económicas que se quieran asentar. Al contexto colonial del fortalecimiento de los estados nacionales y creación de los sistemas educativos, es necesario sumar las corrientes pedagógicas que estuvieron en auge a inicios del siglo XIX a nivel mundial.

Como iremos desglosando en el segundo y tercer capítulo, los aspectos del quehacer educativo de la Escuela Ayllu de Warisata y las Normales Rurales de México se centraron en atender demandas sociales con capacidades organizativas que la gran arquitectura de la pedagogía nacional se aferró en negar bajo argumentos de escasez cognitiva y de obstaculizar el progreso. Tal y como mencionamos en el trabajo de maestría, a pesar de que para la formación de un sistema educativo el escenario latinoamericano estuviera tintado de diversidad cultural, problemáticas sociales y económicas que no podían encajar en corrientes pedagógicas de origen europeo y estadounidense, tanto para dominar como para liberar, la educación estuvo principalmente influenciada por dos corrientes pedagógicas correspondientes al modelo económico liberal y al modelo socialista: la Escuela Nueva y la Escuela Socialista.

Como contrapartida a modos de enseñanza memorísticos, librescos, autoritarios y punitivos, la Escuela Nueva tuvo un significativo protagonismo en la creación de la escuela pública del nuevo siglo. La Escuela Nueva fundamentaba sus postulados

en la acción a principios del siglo XX, su auge estuvo relacionado a la creciente burguesía de sociedades europeas y estadounidenses en las que, a causa de la industrialización y la confrontación bélica de la Primera Guerra Mundial, la enseñanza capacitaría a las clases populares para cubrir las necesidades de la expansión industrial.

La modernidad y el progreso desde los aspectos educativos mostrarían un parteaguas, la acción educativa que dejaba atrás las formas tradicionales correspondían a métodos didácticos en base a la implementación de juegos, música, teatro y uso de materiales que convertirían al estudiante en el centro de proceso de enseñanza y aprendizaje. La Escuela Nueva generó un importante movimiento educativo cuyas referencias se vieron en trabajos como los de Montessori, Decroly, Kilpatrick, Freinet y Dewey, entre otros. La también nombrada por John Dewey, Escuela Activa, enfocó su atención en las actividades del alumno con fundamentos filosóficos pragmáticos y el utilitarismo en particular, aunque como dice Gadotti: “no pudieron negar las contribuciones del *positivismo* y del *marxismo*. De ahí que haya constituido un *movimiento complejo y contradictorio*, de tal forma que no podemos confundirlo sólo con un movimiento liberal, ya que sus desdoblamientos fueron inevitables” (Gadotti, 2008: 153).

En este sentido cabe destacar que, aunque la Escuela Nueva abrió camino a la manera de concebir la enseñanza más allá de la tradición escolar, su enfoque científicista, racional y laica se consideraba una acción neutral condicionada por el sistema económico sobre la que se impulsó. He ahí la paradoja de que la Escuela Nueva desarrollaba sus postulados de solidaridad, convivencia, respeto y trabajo colectivo en respuesta a la modernizadora época.

La Escuela Nueva extendió las oportunidades educativas a sectores populares, también logró ligarse a diversas condiciones sociales, aunque su enfoque neutral significó no reconocer la potencialidad colectiva de la educación, como un ejercicio político- pedagógico. Por su parte, la Escuela Socialista nace bajo la fundamentación política expuesta por Marx y Engels en *El manifiesto del partido comunista* escrito entre 1847 y 1848. Los postulados de la Escuela Socialista se

fundamentan en que la historia de la sociedad está inserta en la lucha de clases. Ligada al comunismo y al socialismo, la educación debe ser pública y gratuita para las clases explotadas históricamente oprimidas.

Los métodos didácticos correspondían al igual que la Escuela Nueva a una educación activa, científica, racional, integral y laica en la que se formarían personas participativas, solidarias y antiautoritarias mediante bases de trabajo colectivo conectado con la comunidad y la fábrica. La Escuela Nueva correspondía al modelo educativo liberal y la Escuela Socialista al modelo socialista que relaciona la educación y la política, como Lenin señala en *La instrucción pública*: “nuestro trabajo en el terreno de la enseñanza es la misma lucha para derrotar a la burguesía; declaremos públicamente que la escuela al margen de la vida, al margen de la política, es falsedad e hipocresía” (Gadotti, 2008: 124).

Contra la influencia de la institución eclesiástica en la educación y el fin de métodos tradicionales memorísticos de enseñanza, por una escuela de trabajo, activa, participativa, científica, racial y colectiva, las corrientes pedagógicas crearon un movimiento considerable en los sistemas educativos a nivel mundial. La Escuela Socialista mostró la necesidad de hacer de la escuela un espacio de formación de cuadros políticos hacia una transformación social internacional. La noción popular aglutinó la diversidad de resistencias de los sectores subalternos en la clase obrera y en el escenario latinoamericano la internacionalización de las luchas bajo ese código aglutinador desfiguró el potencial de lucha con carácter propio. La perspectiva socialista importada también en el quehacer educativo, además de introducir las diferentes luchas en el mismo patrón, también excluyó de sus agendas reivindicativas de justicia social la diversidad de identidades, formas organizativas, saberes y conocimientos en fuerza de trabajo de la clase obrera y campesina.

Las posibilidades y las formas de hacer política y por ende educación se asumieron desde una vanguardia que asume el rol de liberar de la opresión a una gran masa analfabeta con falta de capacidades y madurez política. En esa dinámica, no existen preguntas sino afirmaciones que se reproducen mediante planes y programas preestablecidos elaborados por portadores de una gran sabiduría abstracta.

Por lo tanto, más allá de las miradas pedagógicas importadas, es un saldo pendiente introducir en el quehacer educativo las implicaciones de un accionar relacionado a otras miradas que salen de las dicotomías políticas asentadas desde inicios del siglo pasado hasta la actualidad. La recuperación de otras formas civilizatorias basadas en la reciprocidad, solidaridad, horizontalidad, colectividad, complementariedad, etc., como dinámicas políticas que no se contradicen con las nociones económicas de clase, ya desde entonces planteó Mariátegui: "... no queremos que el socialismo sea en América calco y copia, debe ser creación heroica. Tenemos que dar vida, con nuestra propia realidad, en nuestro lenguaje, al socialismo indoamericano" (Mariátegui en Jaramillo, 2011: 66).

Plasmados los rasgos generales la Escuela Nueva y la Escuela Socialista como modelos pedagógicos que sitúan a la educación entre los dos bloques geopolíticos que se instauraron en el periodo marcado por el conflicto político entre Estados Unidos y la Unión Soviética, Gaya Makaran propone interpretar la influencia anarquista desde el rescate de la memoria, "podría ser un ejercicio del rescate de historias silenciadas, las que no caben ni en la historiografía nacionalista ni tampoco en la marxista dominada por visiones evolucionistas del desarrollo de las fuerzas de producción y del movimiento obrero" (Makaran, 2021: 43).

Gaya Makaran apunta que, en Bolivia, así como en Perú, durante la primera mitad del siglo XX, las luchas indígenas estuvieron vinculadas con el anarquismo por la tierra, libertad y educación: "... por la capacidad de traducción del anarquismo "andino" a las condiciones específicas del continente... las poblaciones campesindias se apropiaron del anarquismo para su lucha anticolonial contra el Estado, la Iglesia y el latifundio" (2021: 44)

Como veremos en el capítulo segundo en los antecedentes a la creación de las Escuela Ayllu de Warisata, en los Andes hubo una gran influencia anárquica en la que:

... escritos de González Prada (*Nuestros Indios* de 1908), por las publicaciones del periódico ácrata *La Protesta* como el artículo de B.S. Carrión, "El comunismo en el Perú" (1920) que, inspirado en los aportes del anarquista Ricardo Flores Magón,

plantea la necesidad de vincular al anarquismo con las luchas y prácticas comunitarias indígenas... (Makaran, 2021: 46)

La presencia del anarcosindicalismo en las zonas rurales andinas, “apostó necesariamente por un comunismo libertario basado en el ayllu (comunidad andina) como cédula base de una sociedad anárquica” (2021:46). El rescate de las corrientes anarquistas en el quehacer educativo en México, el trabajo *La educación popular en México: luchas, resistencias y experiencias pedagógicas contrahegemónicas (1857- 1940)* de Martín Acri, Luciano Alderete y Leandro Salvarrey ponen en antecedente la necesidad de hacer memoria, señalan que “el control del Estado en materia de educación fue creciendo, y las experiencias racionalistas se vieron cada vez más arrinconadas a lo largo de la década” (2013: 237).

Tanto en Bolivia como en México, la Escuela Moderna de Francisco Ferrer i Guardia tuvo una gran influencia. Las escuelas se desarrollaron a partir de tres grandes vertientes: trabajo manual, agrario y científico. Las dinámicas educativas correspondían a la solución de problemáticas concretas vinculadas a la realidad social de estudiantes. El trabajo en talleres, huertas y espacios de elaboración de prácticas activas se depositó en la formación tanto de docentes como estudiantes una educación integral basada en principios y valores de individuales y colectivos. Los principios del socialismo libertario corrían en conductas cotidianas que reflejarían en el quehacer educativo el antiautoritarismo, responsabilidad, solidaridad, apoyo mutuo, libertades individuales y colectivas, sin jerarquías entre educandos y educadores, en igualdad, para dinamizar modos de vida que accionen contra la opresión y por la liberación.

1.3.- Educación popular: la liberación el doble filo educativo comunitario-popular

A pesar de que los cimientos de la educación trataron de integrar a la sociedad en anhelos, deseos y culpas liberales cuyos propósitos no fueron la transformación social de un aparato colonial sino su continuación, como mencionaremos en los siguientes capítulos de manera más específica, hubo algunas grietas de apertura sobre los sentidos de la educación como eje de liberación.

En México tras la Revolución Mexicana a inicios de siglo y en Bolivia después de la Revolución Nacional a mediados de siglo, la construcción de una identidad nacional generó amplios debates sobre el rol de la educación y su cobertura, sobre todo, la dirigida a las esferas populares rural- comunitarias. Fueron periodos de atención en los estados nacionales revolucionarios, institucionalizaron las históricas demandas sociales sobre términos liberales, así las lógicas de desarrollo y progreso penetraron en las comunidades y la expansión educativa fue clave en la construcción de identidades colectivas que borran la diversidad étnico- cultural para imponer la de una masa campesina doblegada al derecho a poder incidir sobre su propia vida.

La educación desarrollaría un esquema de conocimientos con nociones de tiempo y espacio basados en la productividad de un campo invisibilizado que sostiene a la próspera ciudad. La integración de elementos ajenos a sus propias percepciones sociales, culturales, económicas y políticas significó la institucionalización de un poder unívoco encajado como camisa de fuerza mediante derechos como parte de una *ciudadanía* de mirada centralista y urbana.

En este sentido, la educación supuso un puente entre la comunidad y el Estado en el que las formas de control y poder, trastocaron a las identidades colectivas, formas comunitarias territoriales y percepción de conocimientos propios por la imposición de órdenes y valores importados y preestablecidos. En este proceso se desfiguraron dinámicas propias, se aplacaron resistencias o las mismas tomaron otra perspectiva política vinculada a corrientes marxistas y lucha obrera- campesina, cuyos anhelos se concentraron en interactuar en el campo de disputa del aparato estatal mientras que las dinámicas comunitarias cotidianas se les restó valor.

A pesar de lo que supuso la expansión de la cobertura educativa a las zonas rurales y comunidades, el derecho a la educación es una reivindicación histórica. Más allá de que el derecho a la educación pueda cubrir con aspiraciones de mimetizar en los éxitos del “buen ciudadano”: ¿por qué la educación y el rol de la escuela continúa valorándose como un espacio de encuentro de anhelos y acciones para la lucha, resistencia y transformación social de los pueblos?

Plantear la escuela como eje de transformación social implica concientización para denunciar condiciones opresivas y crear acciones alternativas. A pesar de la influencia de la Escuela Nueva y Escuela Socialista, las pedagogías organizadas en las comunidades se desenvolvían en su labor cotidiana, es decir, en una praxis comunitaria que irrumpe lo hegemónico mediante una lectura de problemáticas concretas más apegadas a bases pedagógicas libertarias anarquistas por el hecho de no poner al Estado como eje central.

La acción liberadora de la educación en América Latina, llámese *educación comunitaria*, *educación rural*, *educación liberadora* o *educación popular*, (etc.), nace en un contexto de exclusión, pobreza, marginalidad, desigualdad, racismo, lucha por la tierra y opresión relegados desde la era colonial. La implementación aparente de democracia y derechos cívicos -individuales- otorgados a inicios del siglo XX también supusieron métodos innovadores en el escenario de luchas populares que acumulan experiencias de usurpación y despojo.

Las escuelas rurales apropiadas como redes organizativas que impulsan la creatividad de las comunidades indígenas y campesinas se reconfiguran sobre las bases de concientización e identidad colectiva, sentido de pertenencia y defensa del territorio para crear alternativas desde sus tradiciones organizativas y concepciones de vida. De esta propia firmeza colectiva se origina lo que llamamos el doble filo de la educación, que reconoce que la escuela tiene una potencialidad contrahegemónica:

Esta creencia niega las estrategias de la comunidad indígena en su larga lucha de resistencia frente a la subalternización colonial de las élites gobernantes. Muy al contrario, la lucha indígena por la educación debe ser vista como una respuesta defensiva a la segmentación y exclusión... La educación y la escuela al ser instrumentos políticos de resistencia y defensa ante los proyectos de desarticulación de la comunidad indígena fueron reapropiadas y resignificadas al interior de la comunidad..." (Sarzuri-Lima, 2011: 86).

Marcelo Sarzuri- Lima apunta a la *educación comunitaria*, "desde la forma cómo el Estado rearticula lo señorial para mantener y legitimar el orden hegemónico y cómo surgen respuestas defensivas de la comunidad indígena que resignifican estos

espacios (en especial la escuela y la educación) para generar proyectos políticos que interpelan el carácter colonial del Estado y la política...” (2011: 86)

El sistema educativo público y la escuela pública fueron pensadas como una estrategia de desarticulación, homogenización, control y contención social, las causas, efectos y reacciones fueron diversas. Por lo tanto, la escuela que, “ha sido la única institución del Estado que ha podido asentarse al interior de la comunidad indígena” (2011:97), en varios casos fue reapropiada por formas organizativas comunitarias y colectivas que dan un sentido comunal a las características escolarizadas. Así, los campesinos e indígenas como sujetos sociales reconfiguran en papel original de la escuela rural para revertirlo como espacio que condensa funciones sociales por el derecho a la tierra y reproducción comunal:

... creer que los grupos subalternizados son cooptados por las estructuras e instituciones del estado sin que ellos resistan es no visualizar sus movimientos internos ni su capacidad de generar políticas a su interior que logren frenar al orden hegemónico. La cooptación es una creencia de que los grupos subalternizados no son capaces de generar nuevas instituciones a su interior, es verlos como estáticos, atrapados en el tiempo... Es verlos con ojos coloniales y paternalistas” (Sarzurí-Lima, 2011: 86).

El espacio y ejercicio educativo pueden reconfigurarse como trinchera de lucha en permanentes cambios que responden a los vaivenes de dominación y resistencia. Para detectar el doble filo educativo debemos situarnos en el impacto que sus labores cotidianas, apuntar los impactos entre la dominación y la lucha de una diversidad de sujetos sociales. En el juego de márgenes entre la oficialidad, legalidad y universalidad, la escuela rural y comunitaria es un hervidero de conciencias donde retumban identidades, historias, memorias, relatos y recuerdos desechadas bajo la justificación de un escaso rango científico- racional en la construcción de lo público. A la par, se han mantenido como motor de recuperación- construcción de identidades colectivas para el desarrollo de propios mecanismos de acción.

El doble filo de la educación perdura en la escuela pública y en diferentes espacios de quehacer educativo que complejizan sobre una diversidad de posibilidades desde una fuerte matriz histórica, política, económica y epistemológica. Ahondar en

las diversidades organizacionales de los espacios educativos visibiliza las reconfiguraciones existentes entre lo que se impone y lo que se crea.

La acción educativa se articula y desarticula entre perspectivas internacionales, nacionales, institucionales, públicas y comunitarias. Es un conjunto de gestiones heterogéneas, de continuidades y rupturas, de cambios narrativos y discursivos, es decir, de estrategias que muestran que las instituciones educativas son un campo de batalla donde se reproducen flujos de intereses individuales y colectivos, contradictorios y poco estáticos por su continua reactualización de funciones otorgadas entre la reproducción de la dominación y la garantía de derechos.

La disputa cotidiana mencionada se materializa en espacios magisteriales, estudiantiles, campesinos, indígenas, obreros, familiares, identitarios, etc. Mujeres y hombres de diversas identidades colectivas e individuales que vinculadas/os a organizaciones sociales crean espacios de diálogo mediante pedagogías que concientizan los rezagos de la pobreza, la marginación, el racismo, el machismo, el patriarcado, el despojo, la falta de derechos, etc. para denunciar, concientizar y crear alternativas que superen a estándares acabados y ajenos a la realidad social.

Los sistemas educativos son un reflejo de las problemáticas que se viven en realidades sociales emergentes, por lo tanto, la reivindicación del derecho a la educación y la escuela como espacio que condensa tensiones para construir horizontes de bien común son parte de acciones cotidianas. Desde el doble filo educativo, la escuela se hace, deshace y rehace desde bases populares y un contexto concreto que rebasa lo pedagógico. Trata de recuperar y refortalecer el sentido de identidad colectiva, legitimar saberes y conocimientos que sobreviven entre el olvido y la clandestinidad.

El doble filo educativo desenmaraña las estructuras jerárquicas de poder y la contención social que genera, estimula la conciencia de lo propio como un pilar esencial que a su vez crea pensamiento crítico sobre las actitudes pasivas, modelos utilitaristas, integracionistas, ajenos, preestablecidos, acabados y uniformes. Consideramos que ello conlleva prácticas liberadoras de educación: acciones concretas para resolver un problema, toma de conciencia, organización colectiva y

rescate de conocimientos y saberes propios. Es un proceso integral de aprendizaje y enseñanza constante para emprender hacia rutas emancipatorias.

1.3.1.-Trazos históricos de educación popular: entre el *abigarramiento* y la producción de “horizontes comunitario- populares”

Las características planteadas en el doble filo de la educación acumulan una amplia perspectiva histórica y una gran carga política que arranca desde la época colonial y que debe canalizarse desde una multitud de aristas relacionadas con la construcción de poder popular. Invocar al doble filo educativo es fundamental para construir desde miradas históricas puentes que nos encaminen a reflexionar sobre la pertinencia actual de la educación popular. Mejía propone, “un ejercicio de volver al adentro de ella y de sus prácticas, y desde allí reconocer los elementos que desde su acumulado hoy le dan una presencia y una vigencia que nos permita dar cuenta en este momento histórico de ¿para qué?, ¿por qué?, ¿cómo? se hace educación popular” (Mejía, 2012: 14)

Algo tan sencillo y complejo como plantearse preguntas nos enlaza al pasado y nos oxigena el presente para poder tener aspiraciones en posibles futuros. Por lo tanto, a partir de visualizar el doble filo educativo pretendemos mostrar una matriz histórica pedagógica, popular y comunitaria que parte de ser conscientes del campo de disputas en procesos, articulaciones, negociaciones, estrategias de contención, resistencia, dominación, represión, liberación, diálogos, acuerdos, desobediencias e imposiciones que rebasan los aspectos meramente pedagógicos. En este sentido, valorar la pertinencia de las Normales Rurales de México y la Escuela Ayllu de Warisata en Bolivia como proyectos vigentes en el campo de disputa de la educación popular en América Latina es una reflexión llena de contradicciones si realizamos una mirada sin perspectiva histórica.

Marco Raúl Mejía en el artículo *La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo* señala varios “truncos históricos” (Mejía, 2015) latinoamericanos como búsqueda de una educación propia:

- Los primeros “hitos” sobre educación popular los registra en la era independentista con Simón Rodríguez, José Martí y “luchadores independentistas como Domingo Faustino Sarmiento y Andrés Bello que hablaron de este tema en una perspectiva europea de dotar de escuela pública a nacientes repúblicas”. Mejía puntúa que Simón Rodríguez reelabora la educación desde una propuesta propia, “haciéndola americana... el más explícito en hablar de educación popular en este periodo fue Simón Rodríguez (1769- 1854), maestro libertador de Simón Bolívar” (Mejía, 2015: 106- 107). Las tres características que Mejía recupera para considerar la perspectiva educativa de Simón Rodríguez son la no réplica sino la invención, educar para no ser siervo, así como las artes y oficios para valerse por sí misma/o
- El segundo “tronco histórico”, Mejía señala que son “los intentos de construcción de universidades populares a lo largo de la primera mitad del siglo XX en América Latina, las más notables fueron las de Perú, El Salvador y México” (2015:106- 107) en las que se pretendió construir universidades de obreros como sujetos políticos e históricos para generar conciencia de cambio desde la defensa de sus propios intereses colectivos
- Como tercer “tronco histórico” caracteriza la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata como una experiencia educativa latinoamericana por, “construir una escuela ligada a la sabiduría aymara y quechua” (2015:107), en la que comenta que fue una práctica educativa propia mediante una pedagogía basada en el trabajo que se extiende a la comunidad para la transformación social
- El cuarto “tronco histórico” menciona, el de “P. Vélaz, y su intento por construir una escuela desde la educación popular integral como fundamento del Movimiento Fe y Alegría (1981), desde el año 1956” (2015:107) con el propósito de erradicar la opresión popular y desarrollar democracia educativa, económica y justicia social para una educación popular integral
- Por último, reflexiona sobre un quinto “tronco histórico” de la educación popular es en la década de los sesenta del siglo pasado con la construcción

de educación propia, “una serie de procesos que tomarían nuevamente el nombre de Educación Popular, Educación Liberadora, Pedagogía del Oprimido, Educación Emancipadora, Pedagogías crítico-sociales, Pedagogías Comunitarias” (Mejía, 2015: 108) en la que Paulo Freire fue “miembro del Movimiento de Cultura Popular en Recife, sería su exponente más preclaro” (2015:108).

Marco Raúl Mejía menciona que el auge de la educación popular en los años sesenta y setenta coincidió con la efervescencia política del momento, entre dictaduras y movimientos de liberación nacional hubo una construcción de paradigmas teórico- práctico que coinciden con un momento álgido latinoamericano, “se dan una serie de construcciones conceptuales y prácticas como crítica a la forma de la cultura y la colonialidad”⁶

La educación popular latinoamericana como tal se asienta en esa época, sobre cimientos construidos para responder a problemáticas estructurales políticas, sociales, económicas y culturales. Las bases pedagógicas se ligaron a un ejercicio político desde una interpretación crítica global y local para contextualizar las posibilidades de transformación social. En este sentido, desde la era independentista latinoamericana Mejía señala que la educación popular muestra una tradición de rasgos comunes:

- El quehacer educativo hacia la transformación de condiciones de opresión desigualdad y exclusión
- Principios ético- políticos desde y para los intereses de sectores oprimidos
- Igualdad y reconocimiento diferencial para el empoderamiento de excluidos
- Procesos de negociación, confrontación y diálogo de saberes
- Dinámicas de intraculturalidad, interculturalidad y transculturalidad que interpelan al discurso de la multiculturalidad globalizante y liberal

⁶ Mejía menciona la construcción de pensamientos propios y formas de acción colectivas alejada de la eurocentrista y conectada a las realidades sociales: “teoría de la dependencia, la teología de la liberación, la comunicación popular, el teatro del oprimido, la filosofía de la liberación, la investigación-acción participante, la psicología social latinoamericana, el realismo mágico en la literatura y muchas otras” para erradicar estrategias de desigualdad, exclusión e injusticia social (2015:108)

- Procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas, procesos de construcción de identidades colectivas en resistencia
- Procesos colectivos para la construcción de saberes práctico- teóricos críticos sin rutas metodológicas únicas y abstractas, sino concretas, diversas y cotidianas (Mejía, 2015: 109- 113)

La ruta histórica y político pedagógica de la educación popular muestra expresiones y manifestaciones con una multitud de tensiones y diversidades en su proceso teórico- práctico, metodológico y epistemológico. Las experiencias de las Normales Rurales mexicanas y la Escuela Ayllu de Warisata en Bolivia surgieron a inicios del siglo XX y demostrarán ser “truncos históricos” (Mejía, 2012) desde que los “... militares y maestros representarían la tarea que los misioneros coloniales y sacerdotes habían llevado a cabo” para “la determinación de la pertenencia de la nación” (Larson, 2007: 5). La experiencia educativa mexicana y boliviana fueron desde sus inicios una parte nodal de los debates que tuvieron apertura en la ampliación la educación pública, rural, campesina, indígena y formación magisterial. Desde su auge en los años treinta y su declive en los cuarenta, a pesar de muchas diferencias que iremos mostrando en el transcurso del trabajo, las Normales Rurales de México y la Escuela Ayllu de Warisata desafiaron a gobiernos liberales y a las estructuras caciquiles, además de que aportaron en la construcción de una matriz pedagógica latinoamericana de educación popular. Como escuelas de formación de estudiantes y maestras/os vinculados/as a los desafíos de la comunidad, generaron dinámicas donde se rescata y produce conocimiento propio como también lazos productivos de autoabastecimiento que no correspondían al trabajo forzado.

Así como comenta Marco Raúl Mejía, Alfonso Torres Carrillo también recupera como un referente de educación popular la obra del educador Paulo Freire. Torres comenta que antes de que existiera la categoría de educación popular se nombraba como educación problematizadora, educación liberadora y acción cultural y que su carácter político se acuñó en la segunda mitad de los años sesenta en el “contexto

de radicalización de las luchas políticas, sociales y culturales a nivel mundial y en América Latina... y de la creciente influencia del marxismo”⁷

Entre los sesenta y ochenta la educación popular se instituyó como epicentro en diferentes espacios de lucha, entre los fundamentos incidió en la “concientización de los oprimidos”. Torres diferencia el carácter político de la educación en varias “escalas”:

... a nivel macro, en la medida en que la escuela y los sistemas educativos en general fueron creados y existen en función de los intereses políticos de las clases dominantes a través del Estado y de otras instituciones de la sociedad civil; a nivel micro, porque las prácticas educativas cotidianas reproducen o transforman las relaciones sociales y de poder existentes en la sociedad, sean o no conscientes de ello los educadores... (Torres, 2015: 17).

La categoría “popular” de la educación popular, Torres comenta que fue en un contexto de “emergencia” de educadores comprometidos y articulados con organizaciones, luchas y movimientos populares: “lo popular no sólo se refería tanto a las clases o sectores populares de la población, destinatarios preferenciales de la acción educativa, sino principalmente al sentido de la opción política: contribuir a que se constituyeran en el sujeto político de la necesaria transformación de la sociedad” (2015: 18). Sin intención de formar discursos unificadores y homogeneizadores, Torres apunta que la categoría “pueblo” y “popular” como actor colectivo político que se construye en la lucha, denuncia una diversidad de injusticias y transforma condiciones de opresión por prácticas liberadoras. Hasta los años ochenta, la educación popular:

... interactúa con otros campos y prácticas críticas y emancipadoras, como la teología, la ética, la filosofía, la psicología de la liberación, la comunicación alternativa, el teatro del oprimido y la investigación- acción participativa... en la actualidad ha sido acogida por y se beneficia de otras perspectivas y movimientos alternativos a la dominación capitalista, como el feminismo popular, el

⁷ Torres contextualiza la radicalización de las luchas: “Mayo del 68, radicalización de los movimientos estudiantiles en Europa, Estados Unidos y América Latina, Revolución Cultural China, guerras anticoloniales triunfantes en África y Asia (Vietnam, Angola, Mozambique...), Revolución Cubana, gobierno de la Unidad Popular en Chile, surgimiento de las guerrillas a lo largo y ancho de América Latina, luchas campesinas, populares e indígenas en diferentes países, etc.” (2015:16)

ambientalismo popular, la agroecología, la educación intercultural crítica, el desarrollo alternativo y las epistemologías del Sur (Torres, 2015: 19- 20)

Desde los años noventa, Torres Carrillo, Raúl Zibechi, Maria da Glória Gohn y María Mercedes Palumbo concuerdan que hubo un cambio de paradigmas en la educación popular. Gohn (2002) plantea la necesidad de repensar la educación popular y su relación con el Estado desde la transición de regímenes dictatoriales a la instauración de regímenes considerados democráticos estructurados bajo la lógica neoliberal en América Latina.

Torres Carrillo contextualiza que, ante la crisis del socialismo soviético, la superación de la confrontación capitalismo y socialismo, desde finales de los años ochenta surgieron referentes ideológicos y epistémicos que traspasaron el análisis economicista, “que no permitía comprender actores sociales como los jóvenes y las mujeres, los sectores populares ciudadanos y las poblaciones indígenas y afros, que ganaban protagonismo en las luchas sociales” (Torres, 2015: 21). Por su parte, Zibechi menciona que se dio apertura a “superar el vanguardismo... la propaganda y discursos generales y abstractos... y los métodos de trabajo de las guerrillas nacidas al influjo de la revolución cubana (Zibechi, 2018)

La educación continuó constituyéndose como uno de los cimientos principales al interior de una gran diversidad de movimientos populares latinoamericanos frente a la visión hegemónica. Sujetos colectivos de comunidades originarias, campesinas/os, afrodescendientes y sectores populares de las periferias ciudadanas se apropian y ejercen espacios de poder mediante propuestas educativas, sanitarias y de seguridad por la defensa del territorio para la resolución de conflictos de la vida cotidiana con perspectiva propia. María Mercedes Palumbo comenta en el artículo “Educación en movimientos populares rurales: un estado del arte” que los movimientos populares tienen una “intencionalidad creadora del futuro... que la llaman prefiguración... para incorporar una dimensión constitutiva del cotidiano” (Palumbo, 2016: 221). Señala la importancia de definir los movimientos populares como una diversidad de organizaciones de los sectores subalternos que hacen educación popular en el ámbito rural y urbano:

A los movimientos de la década del ochenta que postularon una reapropiación del espacio público y de formas organizativas más democráticas, tales como organizaciones de derechos humanos, comunidades eclesiales de base, movimientos indígenas e indígena- campesinos -como MST y el MOCASE⁸-, puebladas en los grandes centros urbanos y movimiento de mujeres; se sumaron en la década del noventa nuevos referentes empíricos como el Zapatismo en México y movimientos territoriales y de trabajadores desocupados... (Palumbo, 2026: 224)

Otra de las apreciaciones a tener en cuenta es la categoría movimientos populares⁹ al hilo de la educación popular, Polumbo retoma la noción popular que actúa sobre la dimensión pedagógica:

... “la afirmación de lo popular en cuanto ser negado, excluido y sacrificado en aras del modelo neoliberal” (Svampa en Polumbo: 225) ... recupera la naturaleza política -y no meramente social- de los movimientos en tanto son parte de la disputa por un proyecto político, social, económico y ecológico al que aspiran y que tramita en canales y ámbitos diferentes a los de la política tradicional. Por otro lado, reinstala la pertinencia de la clase social como dimensión interviniente en los fenómenos sociales junto con otras subordinaciones y opresiones político- ideológicas y culturales (Polumbo, 2016: 225)

Torres Carrillo comenta que los cambios de referentes políticos y epistémicos desde finales de los años ochenta supuso el impulso de lo pedagógico y la “refundamentación de la educación popular” (Torres, 2015: 21) en las luchas sociales ante el crecimiento de violencia y condiciones de empobrecimiento desatado con la instauración de las políticas neoliberales que impusieron los gobiernos transitorios en su rumbo hacia la llamada democracia: “ha sido de la mano de este renacer de las luchas sociales, así como de las indignaciones, anhelos y esperanzas que expresan que la educación popular ha vuelto a ser un sentido... que ven un referente político y pedagógico para orientar sus prácticas” (Torres, 2015: 22). Torres apunta que en las estrategias metodológicas y pedagógicas “de

⁸ Movimiento Sin Tierra en Brasil y Movimiento Campesino de Santiago del Estero de Vía Campesina en Argentina

⁹ Torres Carrillo menciona que, “un movimiento social es un tipo particular de acción colectiva que expresa un conflicto social, involucra a un amplio sector de la sociedad y comporta una serie de rasgos como su carácter público, su continuidad en el tiempo, su capacidad de organización y movilización; expresa unos intereses, demandas o fines; elabora campañas, agendas y programas de acción; desarrolla solidaridad y sentido de pertenencia entre sus integrantes, afecta esquemas de interpretación de la realidad y posee un alto potencial de transformación social” (2015: 50).

carácter problematizador, dialógico, participativo e interactivo” existen “núcleos de sentido”:

... sin desconocer la heterogeneidad de actores, ámbitos, prácticas y modos de entenderla... busca contribuir a la constitución de diversos sectores subalternos como sujetos de transformación, incidiendo en diferentes ámbitos de su subjetividad... (2015: 25).

En la columna “Medio siglo de educación popular” publicada en *La Jornada*, Zibechi hace un corte en la concepción de la educación popular a partir de la era neoliberal en la década de los noventa. Para ello rescata el trabajo de Maria da Glória Gohn “Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma”¹⁰. La socióloga Glória Gohn realiza un balance de la trayectoria de la educación popular en América Latina desde la era neoliberal, destaca que hubo cambios en teorías, estrategias de acción, conceptos, metodologías perfiles de actuación de los educadores y materiales por parte de ONGs latinoamericanas, centros de investigación y agencias financieras (Gohn, 2002: 53).

Maria Glória Gohn, muestra un existente parteaguas entre la educación popular de los sesenta hasta los ochenta y la de los noventa en adelante, señala que la participación colectiva, la producción de conocimientos y experiencias propias, las relaciones horizontales entre educador y educando, la formación de sujetos políticos, los procesos dialógicos con conflictos se opacaron en los años 90:

Antes los objetivos estaban centrados en un contexto general, en política, en estructura social. Después, los objetivos se volvieron más para los individuos en sí, para su cultura y representaciones... pasó a ser una directriz de trabajo. consecuentemente, colocándose como una necesidad imperiosa de profesionalización de la EP, relaciones formalizadas de trabajo, personal calificado, inversiones a la formación de educador popular... Algunas ONGs pasaran a defender, explícitamente, una formación con énfasis no ideológica...” (Gohn, 2002: 54-55).

Gohn apunta que la profesionalización de los educadores populares se redefinió desde la era neoliberal con la desactivación del Estado a consecuencia de que las

¹⁰ ARTIGO ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.4, n.1, p.53-77, dez. 2002.53 <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/613/628>

áreas sociales se transfirieron a organismos de iniciativa privada (ONGs, organizaciones sociales, entidades asistenciales y filantrópicas, etc.). Las/los militantes educadores/as se suman a trabajar con grupos denominados beneficiarios por ONGs que toman un “papel público como polo generador, financiador, impulsador y fomentador de iniciativas sociales en programas que buscan patrocinar acciones de inclusión social de los excluidos de una forma general” (2002:57). Sobre los/las militantes de educación popular que actuaban con movimientos sociales y asesorados/as por ONGs en el pasado, “se transformaron en clientes de políticas públicas administradas por las entidades del tercer sector.” (2002: 57)

Entre las alteraciones de la educación popular se disminuyó la horizontalidad entre educador/a y educando; la atención pasa de sujetos colectivos a ciudadanos individuales, clientes y consumidores; el Estado pasa a ser uno de los ejes rectores de las iniciativas; los debates político- pedagógicos se desplazan para adaptarse a las agendas que las agencias internacionales fabrican para los/las excluidos/as. Aunque, a pesar de los virajes que contrarrestan su trayectoria política, Raúl Zibechi menciona la existencia de una nueva generación de educación popular con:

...educadores populares (sin título y sin nombre) se dedican a aprender los saberes populares en sus territorios, no para codificarlos ni usarlos con fines propios sino para potenciar la organización de los de abajo... Los caminos se bifurcaron, como suele suceder en todos los procesos emancipatorios. Lo importante es que la educación popular está viva, que viene mutando desde que emergen nuevos sujetos colectivos y que tiene la capacidad de incorporar saberes de los pueblos. Una parte de los educadores decidió que la pedagogía crítica consiste en bajar y no subir (Zibechi, 2018)

Si tomamos como referencia el recorrido plasmado por diferentes autoras/es, la educación popular no se ha mantenido estática, sino que se ha visto involucrada en una variedad de interpretaciones gestadas en diferentes escenarios de lucha y diferentes tiempos históricos, usos estratégicos de su memoria, olvido y desgaste potencial ya que Gohn nos recuerda que la educación popular también fue cooptada por dinámicas gerenciales que ponen en el escenario educativo a ONGs y entidades

asistenciales de ámbito privado que se reapropian de su trascendencia social para fomentar estímulos de profesionalización individual.

En ese escenario de disputa de la educación popular, es necesario hacer memoria para remarcar las tensiones históricas y actuales de la educación popular entendida en su origen como actos cotidianos y concretos colectivos de una gran relevancia política por profundizar en procesos conformados por vetas pedagógicas, que asumen como principio fundamental la concientización de las/los oprimidas/os para la construcción de saberes propios encarnados en la liberación de territorios en conflicto.

Al interior de las heterogéneas agendas de lucha actuales, es necesario vislumbrar tensiones en el entendimiento de “lo popular” entre las concepciones de educación popular. Por un lado, una perspectiva vanguardista que aglutina la agenda política en base a una visión de clases con ejes de transformación estado céntricos. Por otro lado, la perspectiva que categoriza “lo popular” desde “horizontes comunitario-populares” que sostienen la diversidad de sujetos, prácticas, luchas y condiciones de opresión y se asienta sobre bases de autonomía¹¹ y la autodeterminación para la producción de “lo común”¹².

La tensión entre la perspectiva clasista- revolucionaria y la visión de autonomía-autodeterminación debe problematizarse desde la educación popular. La experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata en Bolivia y Las Normales Rurales de México nos muestran trayectorias históricas claves para profundizar sobre las mencionadas concepciones.

En ese sentido, la problematización y la producción pedagógica de la educación popular pasa por resignificar de manera constante la categoría de “lo popular”. En el caso de la Escuela Ayllu de Warisata de Bolivia y las Normales Rurales de México colocamos la categoría política de “lo popular” en el contexto de las revoluciones nacionales de ambos países a partir de lo que René Zavaleta nombra como la

¹¹ Véase Gaya Makaran (2020), “Autonomías antisistémicas. Diálogo entre la teoría anarquista y la autonomía indígena en América Latina”

¹² Véase Raquel Gutiérrez Aguilar (2017), *Horizontes comunitario- populares. Producción de lo común más allá de la política estado- céntrica*.

reformulación de patrones ideológicos, “la recomposición entre las nuevas clases políticas (la obrera y la campesina) y las mediaciones que se implementan casi como reconocimiento de la naturaleza de los hechos imponen la instauración de un nuevo sistema estatal” (Zavaleta, 1986: 11)

Zavaleta retoma a Carlos Montenegro para mencionar que el nacionalismo revolucionario boliviano que instaura el Estado de 1952 “se aspiraba a dar objetivos nacionales sobre los democráticos” en el que “la revolución nacional es algo así como una revolución burguesa hecha contra la burguesía, el desarrollo de la misma es la colocación de sus factores al servicio de la reposición oligárquica- señorial” (1986:15).

Así como sucedió en el contexto revolucionario mexicano, Zavaleta señala que en la revolución nacional boliviana “sin duda el éxito en la movilización campesina lo que decidió la supervivencia del poder del MNR - Movimiento Nacional Revolucionario- en los años críticos de 1952- 56” (1985:14) Aunque en la estructura del nuevo sistema del MNR se ajustó desde parámetros ajenos a las reivindicaciones de las movilizaciones incipientes:

...la idea del campesinado como clase receptora y del proletariado como clase donante, por ejemplo, no sigue sino un lineamiento dogmático. En realidad, todo indica que el campesinado tenía su propia acumulación de clase y también, si se quiere, su propia historia de clase dentro de la historia de las clases (1985:14)

La noción de “lo popular” como aglutinador de anhelos emancipadores toma especial relevancia en las refundaciones de los estados nacionales revolucionarios a inicios del siglo XX en México y en Bolivia a mediados del mismo. Los regímenes instaurados tras las contiendas retoman las demandas sociales para ajustarlas a intereses que perduran en la conveniencia de códigos políticos liberales. Los elementos forjadores de identidad nacional se componen de una narrativa oficial que a su vez se propaga como una cultura revolucionaria con el apoyo, en gran medida, de la construcción y expansión del sistema educativo a los rincones más alejados de las urbes. Así, el sentimiento de nación se impone sobre procesos comunales para unificar la diversidad en rasgos de clase y castellanización que

reducen los márgenes de maniobra emancipadores a límites centralizados ajustados a la disputa política del aparato estatal.

Ante los límites establecidos por identidad nacional revolucionaria, para diversificar el sentido de “lo popular” se debe profundizar en clave América Latina. El concepto de *formación social abigarrada* de René Zavaleta Mercado nos ofrece herramientas problematizadoras para pensar sociedades estructuradas por la dominación colonial y capitalista. Luis Tapia comenta sobre el concepto de Zavaleta que:

... sirve para nombrar uno de los principales problemas en términos de producción y reproducción del orden social y construcción de nuevas formas de unidad política, es decir, de estados-naciones. Uno de los criterios más relevantes para identificar la presencia de un tipo de diversidad cultural compleja y conflictiva, como la que se puede encontrar al hablar de *abigarramiento*, tiene que ver con la persistencia o existencia de estructuras de autoridad que en realidad son formas de autogobierno de otros sistemas de relaciones sociales, lo cual hace pensar que no sólo hay países multiculturales, sino multisociales (Tapia, 2015: 24- 25)

Tapia señala que complejizar la realidad social latinoamericana muestra el *abigarramiento*¹³ que existe en los estados nacionales como una unidad incompleta e inorgánica:

En esas condiciones, el estado-nación no es algo que se ha construido orgánicamente con relación al conjunto de los territorios y a la cualidad de la diversidad de sistemas de relaciones sociales, sino que es un estado más o menos aparente, que corresponde más o menos, en los momentos óptimos de construcción del estado-nación, a los ámbitos de modernidad configurada en esos territorios, pero no a los que todavía se organizan sobre la base de estructuras comunitarias (2015: 24-25)

Fabián Cabaluz y Tomás Torres¹⁴ interpretan el concepto de *sociedad abigarrada* de Zavaleta entre combinaciones, contradicciones y confrontaciones que se

¹³ Gaya Makaran (2021: 43) rescata el término aymara *ch'ixi* difundido por la socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui en *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores* (2010), “para nombrar el abigarramiento, los elementos que se mezclan, pero que nunca se sintetizan, nunca desaparecen, se sobre o yuxtaponen de manera no pocas veces contradictoria”

¹⁴ Cabaluz, Fabian; Torres, Tomás. “Formación social abigarrada, heterogeneidad histórico estructural y el problema del tiempo histórico” En: *Aproximaciones al marxismo latinoamericano. Teoría, historia y política* [en línea]. Santiago: Ariadna Ediciones, 2021. Disponible en línea: <https://books.openedition.org/ariadnaediciones/10177?lang=es#bodyftn23>

articulan, desarticulan, coexisten y sobreviven en el dominio del capitalismo y colonialismo como condición del Estado:

... diferentes relaciones sociales de producción, regímenes de la tierra, prácticas de intercambio mercantil, entre otras. Lo planteado se expresa en la sociedad boliviana por la coexistencia de formas de producción comunitaria y de agricultura andina, con formas de producción capitalista, asociada a procesos de descampesinización colonial, extrañamiento del trabajo, introducción forzada del salario, relaciones productivas basadas en hombres y mujeres jurídicamente libres (Cabaluz, y Torres, 2021)

Cabaluz, Torres y Tapia rescatan el concepto de *Estado aparente* del mismo Zavaleta para pensar los estados nacionales como intentos fallidos de unificación y construcciones incompletas que a pesar de intentar imponer formas liberales logran cohesionar de forma parcial ante la diversidad de formas societales de reproducción comunitaria:

La debilidad de los estados-nación en condiciones de abigarramiento se debe a esta diversidad de formas de sociedad y persistencia de sus formas de autogobierno. Esto implica que hay varios espacios donde se organiza la vida política según principios y acciones bien diferentes y, obviamente, la participación política principal y orgánica se da en las asambleas de comunidad o red de comunidades de los pueblos indígenas y no así en las instituciones de mediación con el estadonacional (Tapia en Cabaluz y Torres, 2021)

En ese sentido, la educación popular en *sociedades abigarradas* debe estar sostenida desde lo que Raquel Gutiérrez denomina “horizontes comunitario-populares” para tratar de generar una educación que complejice las formas de la política y lo político, para sostener capacidades y posibilidades de transformación política, económica y social que “quedan ocultos bajo capas de olvido organizadas desde perspectivas estado- céntricas” (Gutiérrez, 2017:14).

La construcción de “horizontes comunitario- populares” se basan en relaciones sociales que son parte de un proceso de producción de lo común, la diversidad de las dinámicas tiene en común la lucha anticolonial y anticapitalista desde “cotidianos esfuerzos por sostener material y simbólicamente la reproducción de la vida social” (Gutiérrez, 2017: 13). El sentido de lo común es un conjunto de prácticas colectivas de problemáticas palpables que salen de los márgenes de interpretación de una

lectura política liberal abstracta. Raquel Gutiérrez señala que parte de situaciones reales y concretas que se reproducen en la heterogeneidad de *entramados comunitarios* surgen de lógicas diversas de espacio, temporalidad y percepción del poder emancipatorio con experiencias de un fuerte potencial autoorganizativo.

En ese sentido, la educación popular debe responder a los “horizontes comunitario-populares” como sustento de un proceso de “reorganización política de la sociedad, cimentado en la colectiva y expansiva disposición común a reapropiarse de la riqueza social directamente privatizada durante los años neoliberales o conservada bajo una gestión estatal ajena y no controlable por la sociedad” (Gutiérrez, 2017: 114). Gutiérrez menciona que la reapropiación de la riqueza social está relacionada con las luchas emancipatorias donde se abren “camino y obstáculos de la transformación social anidada como desafío en la propia capacidad colectiva de incidir en el asunto público” (2017: 58), en el sustento de las capacidades sociales se practica desde la autonomía material y política.

Una cuestión nodal que pone en el punto de mira Raquel Gutiérrez es la que llama la “disyuntiva excluyente” al practicar posibilidades emancipatorias desde una “reducción bastante simplista” planteada en los debates contemporáneos como “política estado-céntrica vs. política autónoma” en la que considera que se facilita realizar posturas desde el pensamiento teórico y no de igual manera en las luchas emancipatorias concretas. Para abonar sobre la autonomía, Gaya Makaran menciona que el *abigarramiento* latinoamericano coexiste en espacios de vida comunitaria que habitan fuera de los márgenes estatales: “... ni incorporados plenamente a la lógica del capital, aunque tampoco ajenos a las dinámicas “nacionales y “globales” ... que desde su posición subalterna cuestionan el colonialismo persistente. Se trataría de una autonomía de facto que los pueblos indígenas han conservado y desarrollado ante el Estado...” (Makaran, 2020: 19)

Los pueblos indígenas conservan sus modos de organización, ejercen su autodeterminación desde una permanente disputa histórica con los códigos liberales de la política enmarcada en los estados nacionales. Desde inicios del siglo XXI se visualizaron manifestaciones y expresiones de lucha emancipatoria entre

sectores subalternos que manifiestan “una agenda antisistémica de diferentes alcances que pone la autonomía en toda su multidimensionalidad en el centro del debate” (Makaran, 2020: 14).

Makaran, para ahondar en lo rescatado de Gutiérrez, enfatiza el “potencial antisistémico” como horizontes políticos concretos que cuestionan la violencia ejercida por estados nacionales de corte capitalista y colonial, aunque a su vez “puede encaminarse por las vías legales aprovechando grietas sistémicas para ensancharlo a su favor” (2020: 20). Una cuestión fundamental que apunta Gaya Makaran en su artículo “Autonomías antisistémicas. Diálogo entre la teoría anarquista y la autonomía indígena en América Latina” es la autonomía de “conceptualización liberal” en contrapartida con la “autonomía antisistémica”. La autonomía liberal:

... presente en el derecho internacional y las legislaciones nacionales que la limita a ciertas formas de autogobierno sin proyección societal, subordinada al gobierno “nacional” en cuestiones claves, sobre un territorio reducido y colonizado, en el marco de la división administrativa de un Estado- nación y las políticas multiculturalistas del manejo de la diversidad, con el objetivo de reducir y aislar la complejidad de lo autónomo. Este tipo de planteamientos ven la autonomía como una solución virtuosa al “problema de la diversidad” en el marco de los estados nacionales, un tipo de encapsulados culturales que de ninguna manera disputan la forma misma del Estado ni mucho menos el capitalismo (2020:20)

En ese sentido, Gaya Makaran amplía que la “autonomía antisistémica” dialoga con el pensamiento anarquista, un proyecto que sin reconocimiento estatal:

... nos concentramos en su horizonte político y las prácticas concretas que, sin declararse explícitamente antiestatales y anticapitalistas, ponen en cuestionamiento a la forma Estado y al capital, erosionando el principio de monopolio de la política, de la soberanía territorial o de la violencia legítima, ensayando sus propias formas de democracia directa, economía comunitaria, educación, justicia, control y defensa territorial, apuntando hacia la sustitución de las funciones del Estado por la autoorganización y la autogestión colectiva (2020: 32)

Las capacidades de la educación popular desde un análisis emergente contemporáneo deben ser abordados desde la problematización de los estados nacionales, el *abigarramiento* y “horizontes comunitario- populares” en los que la autonomía, autodeterminación y autogestión abonan a reflexionar la acción y

práctica educativa desde una organización de problemáticas concretas que inciden en la reproducción de la vida social que se desborda de los límites de lo que Gutiérrez señala como “disyuntiva excluyente”: “política estado-céntrica vs. política autónoma”

El trabajo *Educación, Movimientos Sociales y Estado en América Latina: Estudio analítico de las experiencias de resistencia contra-hegemónica en Brasil y México* de Lía Pinheiro Barbosa nos estructura rasgos comunes de la educación popular en América Latina. Barbosa acerca cuatro “dimensiones del accionar educativo-político” de los movimientos sociales indígenas y campesino que son fundamentales para englobar el sentido integral del proceso de construcción y disputa de la educación popular latinoamericana desde una *praxis* también histórica:

- Dimensión de carácter histórico- política colectiva en permanente dialéctica constructiva
- La territorialidad como lugar legítimo de la resistencia, locus de construcción y fortalecimiento identitario, demarcación geográfica, territorial. Territorio como parte constitutiva de la narrativa política, en la perspectiva de defensa de la tierra y de la naturaleza y como espacio de vida y de producción
- Defensa de *ethos* identitario con fuertes raíces en una cosmovisión milenaria o construida históricamente en la articulación con la memoria de las luchas sociales
- La autonomía como demanda y proyecto político, en movimientos indígenas vinculado a la función social y política de la cosmovisión, lenguas originarias y sentimiento de pertenencia territorial (Pinheiro,2013: 34-37)

En la actualidad, la educación popular debe considerarse desde las territorialidades, identidades colectivas y procesos autónomos que cuestionan el papel del Estado, la identidad nacionalista y la edificación de políticas públicas. Las Normales Rurales de México y la Escuela Ayllu de Warisata, expresan posibilidades emancipatorias colectivas con principios organizativos pedagógicos regidos por capacidades de reproducción de lo común en niveles diferenciales con relación al Estado. Para profundizar en diferentes escalas de análisis y alcances de las experiencias educativas, profundizaremos en tensiones donde invocar la memoria y apuntar la historia darán forma al presente, así como al planteamiento de la vigencia de rutas pedagógicas emancipatorias hasta ahora relegadas en la historia oficial educativa.

Desde una mirada integral, entre la oficialidad y la ocultada resistencia, el reto es ofrecer destellos de luz ante el olvido sistemático y la tergiversación estatal que perdura hasta la actualidad de ambos países.

1.4.- La memoria como acto subversivo y los sentidos de época

La complejidad de la *formación social abigarrada* latinoamericana enfatiza tiempos y espacios históricos diversos que se contraponen a los ritmos hegemónicos de progreso y modernización capitalistas por sus altos grados de percepción en procesos cíclicos naturales del territorio, y que, por tanto, a otros horizontes de reproducción material y político. La *sociedad abigarrada* complejiza: “temporalidades históricas, concepciones del mundo, formas de organización política... memorias e historias que no han sido ni plenamente integradas ni del todo disueltas... que han intentado, de manera fallida, subsumir a todos los grupos humanos en un único patrón colonial y capitalista” (Cabaluz y Torres, 2021)

La encarnación de la memoria –llámese popular, colectiva, social- es un motor fundamental para despertar la conciencia y repensar la diversidad de temporalidades. Invoca a salirse de la historia oficial, que es la de los vencedores, para asumir la de las luchas emancipatorias comunitarias y populares que resisten en contextos de opresión cultural, económica, política y social.

En este sentido, la escuela que practica la capacidad del recuerdo forja narrativas que trastocan la conciencia en tiempo presente. Consideradas la Escuela Ayllu de Warisata y las Normales Rurales de México dos “troncos históricos” que estuvieron en auge no solamente en el escenario nacional sino internacional en los años treinta del siglo pasado, en la actualidad, guardan una trayectoria que sobrepasa lo meramente pedagógico que no puede entenderse sin el uso de la memoria. Por lo tanto, en los siguientes capítulos se pretende trazar una ruta de análisis de las escuelas rurales de formación de maestras y maestros como también de nociones educativas/organizativas vinculadas a la problemática territorial que combina la historia, las memorias y el olvido.

El normalismo rural mexicano y la *educación indígenal* implementada desde la Escuela Ayllu de Warisata son dos experiencias que desde la memoria se recuerdan

como experiencias educativas de inicios del siglo XX cuyos ejes motores fueron la justicia social, organización propia y comunitaria, producción y propiedad colectiva de la tierra. En este sentido, pretendemos dar destellos de luz que aporten a la matriz pedagógica latinoamericana que relaciona escuela y comunidad.

Para ello, desde la utilización de la historia nos transportaremos a los debates de inicios del siglo pasado en las que las instituciones públicas integraron desde la educación la institucionalización política, cultural, social y económica para el desarrollo de los estados nacionales. Y desde el uso de la memoria, abordaremos la educación como motor de lucha en las resistencias comunitarias. Habrá combinaciones entre la historia y la memoria que consideramos pertinentes para reconocer causas y efectos de las experiencias que consideramos “truncos históricos” de educación popular.

Los recorridos donde se alternan la historia y memoria nos muestran que la educación es un campo de batalla donde se disputan sin límites estáticos lo público, lo privado y lo comunitario. Desde sus inicios, tanto la Escuela Ayllu de Warisata como las Normales Rurales mexicanas, impugnaron el trabajo forzado derivado del latifundismo, también mostraron ser parte de un movimiento por la liberación y la justicia de indios y campesinos/as.

Desde entonces hasta la actualidad, el uso de la memoria y los señalamientos de la historia, que en muchos sentidos salen de los parámetros pedagógicos, serán necesarios para valorar que las experiencias educativas mencionadas han sido parte de una diversidad de escenarios efervescentes que muestran la controversia con el sistema capitalista- neoliberal, el sistema nacional popular y un sistema comunal en diferentes escalas.

1.4.1.- La memoria y la historia: bases del recorrido histórico a trazar.

Cargadas de historia y memoria, las Normales Rurales y la Escuela Ayllu son la representación del derecho a la educación y la movilización estudiantil vinculada a la organización campesina e indígena. En la actualidad, el uso de la memoria es un

acto subversivo ante un uso político del olvido exacerbado que acarrearán consigo las políticas neoliberales.

Si repensamos la importancia de la memoria en el presente consideramos problematizar los impactos sociales de las políticas neoliberales. Por una parte, desfiguran la estructura tradicional del Estado para cubrir las demandas transnacionales del mercado, aunque necesitan del mismo como aparato regulador que module los derechos y políticas públicas hacia una dirección privatizadora. En el caso de la educación, veremos en el capítulo sexto en Bolivia con la introducción de políticas neoliberales a partir de las políticas “pluri-”, “multi” asesoradas por organismos internacionales de la mano de ONGs y en el caso mexicano, abordaremos con apoyo, entre otros, de Mauro Jarquín, mediante organizaciones sociales de apariencia “altruista” que las fuerzas empresariales- conservadoras crean de la mano de organismos internacionales para incidir en las políticas educativas.

A los huecos que arrastran los modelos integradores y coloniales implementados en la creación de sistemas educativos latinoamericanos se les suma un paquete de medidas estandarizadas de calidad y competencias que ponen por bandera las perspectivas de mercantilización universal, a la par, patrocina el reconocimiento de la diversidad cultural en rangos que Gaya Makaran caracteriza como “conceptualización liberal” (2020) de la autonomía. Con la paradoja de por medio, el fin de las políticas neoliberales en la educación es desfigurar en sentido popular de la educación, borrar de un plumazo la memoria que vincula las luchas sociales y el espacio educativo como hervidero de propuestas emancipatorias.

El desmantelamiento de la educación pública se observa en las continuas campañas de desprestigio y precarización de condiciones laborales del magisterio, los argumentos sobre la escasa calidad- competencia, sobre todo, de los espacios de formación de maestros rurales, la falta de materiales e infraestructura, los filtros de exclusión de accesibilidad educativa, los cálculos de costos- beneficio, etc. como parte de un entramado transnacional que obstruye el derecho a la educación.

El derecho a la educación interpela a una amplia población y diversidad de sujetos sociales, el magisterio, los sindicatos, los/las campesinos/as e indígenas, los sectores populares, el Estado, etc., en una tensión que se disputa entre el papel del Estado, las cúpulas mercantiles que defienden la propiedad privada y las redes organizativas que resisten en el doble filo educativo.

Para la realización del trabajo es fundamental mostrar una amplia mira de políticas educativas y sociales centradas en la historia. En ocasiones, se percibirá que las dos experiencias se diluyen o quedan en un segundo plano, aunque el propósito es mostrar los contextos en los que se sumergen ambos países para visualizar el nacimiento o la perdurabilidad silenciosa de resistencias. La memoria se nutre y potencializa por destellos de efervescencia que son parte de un acumulado de conciencia colectiva que requiere de causas y efectos que balancean para trastocar los marcos de la historia y la memoria.

Entre las subidas, permanencias, bajadas y reconfiguraciones del sistema liberal capitalista, la historia oficial tiene un trascendental poder como mecanismo de legitimidad. Su tendencia universal se relaciona con las aspiraciones civilizatorias desarrollistas que se disocian del presente; de forma lineal, cronológica, homogénea, objetiva y positivista enfrasca a la historia en un pasado que recuerda como única verdad la historia de los vencedores, a la vez que estigmatiza, escarnece e intimida acciones de las resistencias.

La aceleración del tiempo universal en la construcción de la historia oficial arrasa con la disputa para continuar asentada en la neutralidad tintada de verdades unívocas de carácter dominante. Como diría Agustín Cuevas, “desde la perspectiva ideológica del colonizador todo pueblo colonizado carece de historia” (Cuevas, 1967:11).

El filósofo Walter Benjamin aborda la necesidad de profundizar en la memoria como acto de hacer justicia, su pensamiento profundiza sobre la recuperación del pasado desde la mirada de los vencidos¹⁵ para la transformación de un presente de

¹⁵ Carlos Marzán señala sobre los vencidos que, “algo que diferenciaba la posición de Benjamin respecto del marxismo de sus días era que no concebía al proletariado como sujeto de la

injusticias y la construcción de un futuro liberador. En *Tesis de la filosofía de la historia*, Benjamin critica la versión positivista de la historia por reproducir una línea argumentativa dominante que tiene como consigna el progreso y desarrollo que cubre los intereses de los vencedores. Francisco Castilla menciona que Benjamin en *Tesis de la filosofía de la historia* critica al historicismo como “metodología de la historia tradicional” por:

- Neutralidad que beneficia a vencedores y perpetúa conocimientos del pasado que divulgan imágenes de dominación
- Vacío social por plantear únicamente los logros de los vencedores basados en la explotación e invisibiliza los esfuerzos colectivos de los vencidos
- Tiempo homogéneo y vacío que perpetúa la “sensación de que las cosas siempre han sido como deben ser”
- Universalidad, “concepción del tiempo, donde todos los hechos adquieren valor uniforme” (Castilla, 1991: 457- 458)

Walter Benjamin propone una metodología de la historia “opuesta a la historicista; una historia combativa, sin pretensiones de neutralidad ideológica y que ayude a forjar la victoria de los oprimidos. Es una historia más propia del revolucionario que del erudito, más cercana al que con su protagonismo la hace que al que la estudia” (1991: 458). En oposición al positivismo historicista el concepto “tiempo ahora” de Benjamin, “defiende una aproximación al pasado en función del presente... interpretarlo desde la utilidad que pueda jugar para sus polémicas presentes... se convierte en el instrumento de una tarea militante: su labor consistiría en favorecer la lucha revolucionaria contra la clase dominante...” (1991: 463).

Según Benjamin, entre las tareas del “materialista histórico”, en oposición al historicismo está exponer el valor de las historias encubiertas por los vencedores, “buscar restos del pasado para hacerlos aflorar” (1991: 465). Una de las cuestiones nodales en el pensamiento filosófico de Walter Benjamin es sobre su rechazo a la

emancipación, sino a todos cuantos luchan por cambiar las cosas, sin tener en cuenta su origen social. Esto es, los desposeídos, los oprimidos, aquellos que viven bajo la precariedad, los que tienen poco que perder, los indignados...” (2015: 136)

visión del progreso avalado por el historicismo que también anhelaron las fuerzas políticas revolucionarias y socialdemócratas nacientes del pensamiento marxista:

... como una ley histórica que hacía avanzar al género humano por la senda de la perfectibilidad... El marxismo, tanto en su versión socialdemócrata como en la revolucionaria, también se había dejado arrastrar por esa idea. Para la socialdemocracia, el socialismo no solo sería fruto de la lucha política, sino del dominio de los individuos sobre la naturaleza... olvidaba bajo qué tipo de relaciones de producción se daba ese desarrollo, al tiempo que ahondaba en la no reconciliación entre seres humanos y la naturaleza. Pensaba que esta se encontraba ahí gratis, que podía ser dominada sin límites y sin costes para los individuos (Marzán, 2015: 138)

La memoria para Walter Benjamin es poner fin a un acumulado de vejaciones históricas que cumplen con los anhelos y temporalidades impuestas por el progreso que, además, desde una visión antropocéntrica, desafía a las fuerzas de la naturaleza. El uso de la memoria brota en manifestaciones del recuerdo que rascan los surcos del olvido impuesto por el vencedor, así acciona para la construcción de un presente que recupera el valor y voluntad colectiva como también forjan un sentido de identidad y pertenencia entre oprimidos/as para abrir vetas transformadoras. Por su parte, Pierre Nora comenta que el revisionismo histórico vuelve antagónicas a la historia y la memoria:

Memoria, historia: lejos de ser sinónimos todo les opone. La memoria es la vida, siempre encarnada por grupos vivientes y, en este sentido, está en evolución permanente, abierta a la dialéctica del recuerdo y de la amnesia, inconsciente de sus deformaciones sucesivas, vulnerable a todas las utilizaciones y manipulaciones, capaz de largas latencias y repentinas revitalizaciones. La historia es la reconstrucción siempre problemática e incompleta de lo que ya no es... como dijo Halbwachs, que hay tantas memorias como grupos, que es naturaleza múltiple y desmultiplicada, colectiva, plural e individualizada. La historia, por el contrario, pertenece a todos y a nadie, lo cual le da vocación universal... (Nora, 2008: 20- 21).

La historia con memoria impulsaría altos grados de sentido de pertenencia en la formación de sujetos sociales con contundencia crítica ante sociedades abatidas por injusticias. En ese sentido, el binomio memoria-olvido juega un esencial papel en la elaboración de múltiples verdades de “fuerte capital memorial y débil capital histórico” (Nora, 2008:19). Para ello es necesario romper con la estructura temporal cronológica, única y lineal y adentrarnos en la, “desautorizada, incluso clandestina” *política informal* en el llamado fenómeno del *caciquismo* por Bolívar Echeverría:

... es imposible prescindir de una descripción de la historia política real y de la realidad política actual en los países de modernidad católica, en particular los de la América Latina, es tal vez el mejor ejemplo de lo que sucede cuando la institucionalidad política de la modernidad dominante pretende ignorar las que para ella son “impurezas” de la vida política real. Expulsadas por la puerta, desdeñadas como formas genuinas de la actividad política, se introducen en ella por la ventana, ilegal, corruptamente, dando como resultado “legalidades” e instituciones paralelas, manifiestamente monstruosas (Echeverría, 2011:179).

Las “impurezas” que menciona Bolívar Echeverría son valores sepultados de las *sociedades abigarradas*, que si se recuerdan se transforman en legados permanentes de distintos espacios insurreccionales, movimientos estudiantiles, magisteriales, obreros, campesinos, etc. En un proceso constante de reformulación, “como una trayectoria en la que se entrecruzan la escritura y la oralidad, lo mítico y lo ficticio, lo sagrado y lo cotidiano” (Quintanilla, 2003). Aunque el revisionismo pretenda paralizar los sentidos de la memoria, ésta se actualiza de forma continua en “la relación entre tradición y modernidad como una relación continua y circular... entre cruzamientos de sentidos que dan lugar a multiplicidad de ramificaciones discursivas móviles no predelimitadas, ni privativas” (Quintanilla, 2003). La permanente configuración de la memoria es una acción consciente que dispone de una gran carga política, “posee rupturas o quiebres de discurso que constituyen momentos de tránsito de sentidos originarios o tradicionales (cíclicos) a sentidos modernos (lineales). El tránsito de lo crudo a lo cocido, de lo colectivo a lo individual, de lo comunal a lo social...” (2003)

Tal y como hemos mencionado con anterioridad, Nora menciona que la memoria “es la vida, siempre encarnada por grupos vivientes y, en sentido, está en evolución permanente” (Nora, 2008: 20), de voluntad colectiva que se adapta a una realidad concreta y conforma imaginarios sociales que cimientan el camino de lo propio. Elizabeth Jelin en *Los trabajos de la memoria* (2002) comenta que la memoria traspassa herencias y saberes de carácter social, es una forma de percibir la vida, una ideología, una reivindicación, un espacio y un tiempo. Un proceso social que se reconstruye constantemente en su transmisión generacional para enraizar el pasado en el presente con proyección a un futuro.

Recordar se convierte en una urgencia social, en un arte que potencializa lazos colectivos, solidarios e identitarios que intervienen en la recuperación de espacios públicos y comunitarios. El carácter subversivo de la memoria se encuentra en la creación de puentes entre el pasado y el presente para frenar los ritmos galopantes de los “vaciamientos” que dieron paso al neoliberalismo (Calveiro, 2006: 366). Pilar Calveiro en su artículo “Usos políticos de la memoria” menciona el impacto que el periodo de la Guerra Fría tuvo en América Latina y en los países considerados periféricos sobre el aniquilamiento de movimientos socialistas, populares y nacionales que se opusieron al modelo hegemónico de los Estados Unidos de América. La llamada Doctrina de Seguridad Nacional generó en las izquierdas y proyectos socialistas el terror y la represión mediante operativos represivos como el Plan Condor en el Cono Sur. Las prácticas de represión operadas por el Estado se aposentaron en un colchón de impunidad y olvido, desde la llamada *guerra sucia* se desplegó la antesala de lo que Pilar Calveiro considera “vaciamientos”:

Se selló entonces el triunfo de una nueva forma de organización nacional, acorde con la reorganización hegemónica global, que pasó por *el vaciamiento de las economías* con la implantación del modelo neoliberal, *el vaciamiento de la política* con la implantación de la *democracia* vertical y autoritaria, producto de la eliminación de todas las formas de organización y liderazgo alternativos y *el vaciamiento del sentido* mismo de la nación y de la identidad latinoamericana con la implantación de nuevas coordenadas de sentido individualistas y apolíticas (Calveiro, 2006: 367)

El contexto que recuerda Pilar Calveiro reivindica la memoria como el derecho de hacer justicia por las víctimas de represión de los estados latinoamericanos que cumplieron con el terror desplegado por la hegemonía estadounidense. La memoria como parte de una consigna política contribuye siendo un acto que impulsa procesos éticos para la reparación de daños y búsqueda de los perpetradores. Hasta la actualidad, la memoria que se reivindica de la llamada *guerra sucia* toma el rol de ser un derecho para abrir caminos de justicia que aporten a la transformación de estructuras que se cimentan en la actualidad en la impunidad, corrupción, violencia, exclusión y desigualdad social.

La misma autora menciona que la memoria es plural, pero nunca neutral. La memoria toma formas diversas de articular las experiencias del pasado con el presente:

... la memoria es múltiple como lo son las vivencias mismas... La multiplicidad de experiencias da lugar a muchos relatos distintos, contradictorios y ambivalentes que el ejercicio de la memoria no trata de estructurar, ordenar ni desbrozar para hacerlos homogéneos o congruentes. Por el contrario, su riqueza reside en permitir que conviva lo contrapuesto para dejar que emerja la complejidad de los fenómenos (2006: 367)

Hasta la actualidad, la memoria es una acción viva que se representa en tiempos y espacios diversos. La fachada democrática que exalta la importancia de la diversidad continúa negando sistemáticamente historias que han sido sepultadas, silenciadas, estigmatizadas, distorsionadas, excluidas, reapropiadas y absorbidas, historias que cargan, en el caso educativo rural, maestros y maestras, estudiantes, indios, campesinos, familias, comuneros, líderes sociales, organizaciones sociales que pertenecen a lo que Luis Tapia denomina, “estructuras de rebelión”: “... una articulación de las siguientes dimensiones: forma de organización, historia común más o menos compartida en tanto experiencia de hechos y sentidos, una memoria, un proceso de acumulación histórica, proyectos políticos, la constitución de identidades y sujetos políticos, todo eso en relación con un horizonte de clivajes sociales y políticos o de lo que podemos llamar una estructura de conflicto” (Tapia, 2008: 70)

La articulación, también llamada “estructura de conflicto” por Tapia, la relacionamos con la construcción del *ethos*: “conjunto de creencias, valores, normas y modelos que orientan el pensamiento y el comportamiento. Es el núcleo cultural que caracteriza a una sociedad, un grupo o una institución. El *ethos*¹⁶ se relaciona con

¹⁶ Los postulados parten de elementos vitales, espirituales y valores humanos universales. Las experiencias educativas de gran envergadura nacional, popular y comunal consideraron de suma importancia la necesidad de formar maestros de las propias comunidades bajo la premisa de la construcción del *ethos* en maestras/os para la misión educativa. Es fundamental recordar el rol de maestros y maestras no como simples burócratas portadores de un conocimiento asignado por el aparato estatal sino en la labor que se fusiona y muestra capacidades de resistencia que aportan al resto de la colectividad. Su función social los convierte en sujetos históricos y políticos con: “... capacidad para construir y poder ser construido socialmente; sujeto que tiene memoria y la aplica cuando planifica su presente y proyecta su futuro; que reconoce caminos conocidos pero que puede

las identidades sociales, con los sistemas de representaciones compartidas, con las conciencias colectivas y de clase, con las visiones de mundo y otros hábitos” (Sollano, Hamui y Corenstein, 2013: 55)

Las “estructuras de rebelión” cargan un acumulado histórico de insurrección que crea *ethos* a consecuencia de desigualdades sociales penetradas en las cuestiones de raza, origen étnico, género, clase, etc., que mantiene a estratos sociales en un contexto de pobreza. En ese sentido la memoria sacude las reconfiguraciones superiores, únicas, verticales, racionales y universales de las estructuras aposentadas en espacios privilegiados para responder a acciones emancipadoras que también se representan en el campo educativo y magisterial.

1.4.1.1- Memorias en Bolivia y México

Silvia Rivera Cusicanqui¹⁷ en *Violencias (re)encubiertas en Bolivia* menciona que la diversidad de miradas sobre la realidad latinoamericana “coinciden en mostrarnos un rasgo constitutivo de nuestra sociedad: la coexistencia del pasado en el presente” (2010:137). Silvia Rivera Cusicanqui considera que la viveza del pasado en el presente en América Latina se debe a las imposiciones económicas y políticas implementadas “desde fuera y no pudieron injertarse armoniosamente con estructuras nativas, de modo que éstas subsistieron, resistiendo y combatiendo abiertamente los sistemas socio- económicos impuestos” (2010:138). Rivera Cusicanqui apunta que el contexto suscitó “dificultades, incoherencias o abiertas contradicciones... contradicciones diacrónicas no resueltas” (2010:138) que reaparecen en diferentes pasajes históricos en fulminantes brotes de violencia.

abrir otros inexplorados; que inventa historias inéditas sobre la base de la historia que vive. Un sujeto colectivo, en fin, que es producto de las formas específicas en que se relaciona con otros y de los marcos culturales e institucionales en que despliega su acción (Sánchez, 2004:220)

¹⁷ Silvia Rivera Cusicanqui fue una de las creadoras del Taller de Historia Oral Andina fundado en 1983 por estudiantes aymaras, quechuas y mestizos de la carrera de sociología de la UMSA. Rivera Cusicanqui, junto con Tomás Huanca, Ruth Flores, Vitaliano Soria, Felipe Santos, Ramón Conde y Esteban Ticona consideraron la memoria colectiva como un método de recuperación de la propia historia y una herramienta para el análisis de la realidad de los pueblos indios (Ticona en Hurtado, 2016: 22)

En la misma sintonía, el sociólogo aymara Pablo Mamani menciona que la memoria es “un sentimiento de legitimidad histórica” (Mamani, s/f). La memoria transmitida de manera oral se susurra entre los vientos, se acciona en sublevaciones y se reencarna en generaciones que resisten y crean al margen de los marcos de la oficialidad. Silvia Rivera Cusicanqui en su obra, *Oprimidos pero no vencidos*, escrita en los ochenta, comenta que ante la falta de identidad que sintieron los jóvenes aymaras y quechuas sobre la visión “campesina” de la Revolución de 1952, se replantearon su propia historia como consigna política (Rivera Cusicanqui, 2003: 178). La autora diferencia la *memoria larga* y a la *memoria corta* para identificar las diferentes épocas de la resistencia india.

Pablo Mamani puntualiza que la *memoria larga* es, “una experiencia y memoria de los levantamientos indígenas en la región, como Tupaj Katari, Zarate Wilka y la participación en la guerra del Chaco y los conflictos intercomunitarios provocados por los hacendados” (Mamani, 2003: en línea). En cuanto a la *memoria corta*, hace referencia a la participación en la Revolución de 1952, los “cuarteles campesinos” de Achakachi, el pacto militar-campesino en 1970, las guerrillas por la liberación y las guerras del agua y gas contra el libre mercado” (Mamani, 2003).

A modo de profundizar en la historia del pasado en el presente a partir de las memorias, Silvia Rivera Cusicanqui expresa en *Violencias (re)encubiertas en Bolivia* que existen tres “grandes ciclos u horizontes históricos que interactúan en la contemporaneidad boliviana” y que son etapas que se enmarcan en el *colonialismo interno* mencionado anteriormente:

- El ciclo colonial: una estructura de larga duración, la *memoria larga*, en la que las transformaciones continuas no logran superar los condicionamientos constituidos desde 1532 hasta la actualidad en las relaciones sociales y la forma del aparato institucional
- El ciclo liberal: tuvo inicio con las reformas liberales de fines del siglo XIX en las que se instituyó la noción de ciudadanía e igualdad individual y se constituyó la democracia liberal antagónica a la comunalidad: “importante para el análisis de la situación rural, es la Ley de Exvinculación de 1874, por

la cual se decretó la abolición de la comunidad indígena o ayllu, y se intentó sustituir el antiguo tributo colonial de casta por un impuesto a la propiedad y al ingreso de todos los ciudadanos”

- El ciclo populista¹⁸: Rivera Cusicanqui menciona que es la contemporáneo, la *memoria corta*, que inicia con la Revolución Nacional de 1952 hasta la actualidad. La denomina populista: “por la forma activa y multitudinaria como se incorporaron las masas hasta entonces excluidas de obreros y campesinos indígenas a la arena política, a través del voto universal y el sindicalismo para-estatal, los cuales, empero, se asentaron en una forma ampliada de mediación clientelar entre la sociedad y el Estado” (2010:39-40)

Los ciclos históricos que Silvia Rivera Cusicanqui los recoge para mostrar la *memoria larga* y la *memoria corta* muestran los conflictos incrustados que se recuerdan hasta el presente desde el acto de hacer memoria. El pasado es cotidianidad y es motor insurreccional cuando se invocan las luchas anticoloniales y se viven en los procesos comunales que tienen por consigna la autonomía. Esos sentidos del pasado- presente nos conducen hacia un futuro que está en el pasado. Silvia Rivera Cusicanqui nos acerca a perspectivas de espacio-tiempo aymaras aprendidas por “gente a pie: agricultorxs, pensadorxs, yatiris, constructores, artífices y tejedoras” (2018:105) en *Un mundo chi'xi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*:

... la idea del *qhipnayra*, es decir el futuro-pasado que simultáneamente son habitados desde el presente. El presente es el único “tiempo real”, pero en su palimpsesto salen a la luz hebras de la más remota antigüedad, que irrumpen como una constelación o “imagen dialéctica” (Benjamin), y se entreveran con otros horizontes y memorias. En aymara el pasado se llama *nayrapacha* y *nayra* también son los ojos, es decir, el pasado está por delante, es lo único que conocemos porque lo podemos mirar, sentir y recordar. El futuro es en cambio una especie de *q'ipi*, una carga de preocupaciones, que más vale tener en la espalda (*qhipa*), porque si se las pone por delante no dejan vivir, no dejan caminar. Caminar: *qhipnayr uñtasis sarnaqapxañani* es un aforismo aymara que nos señala la necesidad de caminar siempre por el presente, pero mirando futuro-pasado, de este modo: un futuro en la espalda y un pasado ante la vista. Y ése es el andar como metáfora de la vida,

¹⁸ Silvia Rivera Cusicanqui comenta en el trabajo mencionado que la educación popular es “retórica revolucionaria” del llamado ciclo populista de la *memoria corta* (2010: 174)

porque no solamente se mira futuro pasado; se vive futuro-pasado, se piensa futuro-pasado. Por eso dice que dicen: *qhipnayr uñtam, luram, sarnaqtam, ch'amachtam, lup'im, amuyt'am, qamam*: pasado-futuro miramos, hacemos, andamos, nos esforzamos, pen-samos con la cabeza, pensamos con el corazón... en suma, vivimos... (2018:103-104)

El pasado como futuro que nos expresa Silvia Rivera Cusicanqui desde una visión filosófica del espacio- tiempo aymara y los ciclos que determina como marcos de conflicto al interior del existente *colonialismo interno* que se reconfigura en la sociedad boliviana y nos ofrece una perspectiva propia de la diversidad de memorias bolivianas.

Por su parte, en México los marcos conceptuales de la memoria parten de vertientes que se asemejan a los ciclos que Rivera Cusicanqui encuadra como parte del *colonialismo interno*. Guillermo Bonfil Batalla en *México profundo. Una civilización negada*, publicado por primera vez en 1987, muestra uno de los primeros referentes para la reflexión sobre la "memoria indígena". Bonfil Batalla categoriza el "México profundo" (originario, agrario, india, popular y comunal) correspondiente a la civilización mesoamericana en conflicto permanente con el "México imaginario" (industrial, nacional, moderno, urbano y universal) que aglutina a grupos sociales que dieron apertura al ciclo colonial permanente de poder político, económico e ideológico correspondiente a la civilización occidental cuyo origen se encuentra en la invasión europea.

Bonfil menciona que la diversidad societal y cultural mesoamericana no tiene cabida en una visión futurista, liberal y desarrollista abierta por el ciclo colonial del "México imaginario", por lo que la negación violenta del "México profundo" pone a la memoria histórica al pie de las rebeliones:

... se activan formas de organización y de comunicación que se mantenían clandestinas, se apela a lealtades implícitas, se rescatan símbolos que parecían olvidados. Y también se recurre a elementos culturales que proceden de la cultura dominante, de los cuales se han apropiado los pueblos indios que ya están en condiciones de emplearlos al servicio de la rebelión (1987: 138)

Bonfil Batalla muestra que la memoria es un cúmulo de saberes y conocimientos empíricos, prácticas rituales, mitos, creencias mágicas y dinámicas comunitarias de la tierra que dan sentido resguardan el pasado como futuro liberador:

En torno a las rebeliones se reelaboran muchos aspectos de las culturas indias. La memoria histórica se convierte en un recurso fundamental que permite, por una parte, mantener vivo el recuerdo de los agravios y las desventuras y, por la otra, colocar la etapa de sometimiento como una situación transitoria, reversible, que será cancelada definitivamente con el triunfo de la sublevación. La vuelta al pasado se convierte en un proyecto de futuro. La conciencia de que existe una civilización recuperable permite articular firmemente la subversión (Bonfil Batalla, 1987: 138)

Una primordial fase que consideramos que es fundamental para reflexionar una de las tensiones del Normalismo Rural en México como proyecto educativo naciente en los gobiernos consecuentes a la Revolución Mexicana de 1910. En *México profundo. Una civilización negada*, Bonfil Batalla hace un amplio análisis de lo que significó la contienda y los gobiernos revolucionarios que encabezaron el país: "... ni la Revolución, han conducido a que la relación entre el México imaginario y el México profundo deje de estar presidida por el signo de la violencia... El conflicto central es la tierra..." (1987:132)

Después de una fuerte contienda entre las diferentes corrientes, grupos revolucionarios y formas de sublevación diversas focalizadas en contextos locales en la Revolución Mexicana, Bonfil Batalla considera que el único proyecto nacional alternativo que se expandió como movimiento y fue eliminado fue el encabezado por Emiliano Zapata por "su defensa de los pueblos, orientación agraria, su no renuncia a las formas reales de vida... sin restar importancia a los contenidos agraristas de la Constitución de 1917 y sin negar los méritos de los mejores momentos de la Revolución hecha gobierno, como el periodo cardenista" (1987:77-78)

La negación a la diversidad de anhelos revolucionarios hechos gobierno creó bastiones de violencia hacia el "México profundo" como propulsor principal de la revuelta. El nuevo régimen continuó las imitaciones occidentalistas de progreso, modernización y desarrollo que alimenta la estructura colonial. Los gobiernos posrevolucionarios instituyeron algunas demandas sociales e institucionalizaron

ciertos rasgos de memoria mesoamericana para la construcción de una identidad nacional revolucionaria que como menciona rescata Bonfil Batalla del antropólogo Manuel Gamio, en *Forjando patria* (1916) y, “primero son mexicanos, luego indios”.

El nacionalismo revolucionario controló con sus políticas públicas “al indio vivo” mediante el indigenismo, de “volver a las raíces” mediante “aspectos de fácil atractivo: la vida bucólica del campesino, las artesanías populares, el folclor. En la música, en la danza, en la literatura y las artes plásticas, la temática de lo indio proporcionó los elementos para configurar una vasta corriente nacionalista bajo el patrocinio gubernamental” (Bonfil Batalla, 1987: 67).

Recordando que “el problema central es la tierra”, el mestizaje que surge de la fusión de las políticas indigenistas con las nacionalistas resultó negar sistemáticamente las formas civilizatorias mesoamericanas. Las políticas integracionistas fueron un elemento ideológico elemental para arrasar con las dinámicas de propiedad comunal por considerarlas un retroceso, sustituirlas por una propiedad tutelada por el Estado fue un acto de “hacer nación” universal contra las fuerzas reaccionarias. Los gobiernos revolucionarios utilizaron la narrativa del mestizaje, como una mezcla de identidad entre el “México profundo” y el “México imaginario”, dirigida a la “desindianización” del indio. Entre otros mecanismos, la edificación de un sólido sistema educativo nacional que llegara a los lugares más apartados del país¹⁹. Bonfil Batalla resume de la siguiente manera el impacto de las políticas revolucionarias en las comunidades:

... Se devuelven tierras que habían sido usurpadas a lo largo de cuatro siglos, pero con el propósito de que la agricultura tradicional se modernice y se ponga al servicio del programa de desarrollo económico que se adopta para el país. Se llevan escuelas al campo y a las comunidades indias, pero no para que en ellas se estimule y sistematice el conocimiento de su propia cultura, sino para que se aprendan los elementos de la cultura dominante. Se extienden los servicios médicos, pero no hay ningún esfuerzo permanente para conocer y desarrollar la medicina mesoamericana. Se reconoce y se aprecia el amor al trabajo de los campesinos, pero se quiere que ese trabajo se aplique de otra manera y para fines que son ajenos a la orientación propia que se le da al trabajo en el México profundo. Se valoran

¹⁹ Los debates sobre las cuestiones planteadas se detallarán de manera más precisa en el tercer capítulo de la tesis.

algunas manifestaciones de las culturas indias y campesinas (las artesanías, las expresiones artísticas), pero como actividades aisladas, fuera de su contexto y sin que el apoyo que se les brinda pretenda ser un estímulo al desarrollo cultural propio e integral de las comunidades. Se reconocen los derechos de igualdad, pero se niega el derecho a la diferencia. Una vez más, la civilización del México profundo queda excluida del proyecto nacional (1987:123)

A pesar de que la diversidad de formas políticas y organizativas que pudieron realizarse después de la Revolución Mexicana y que los gobiernos revolucionarios acotaran sus intereses al interior del colonialismo interno permanente, a partir de los años cuarenta del siglo pasado la Revolución Mexicana y los gobiernos revolucionarios se convirtieron en una memoria institucional en el que, “el México profundo, agrario y popular, no es la meta sino tan sólo una fuente de la que se sustraen recursos para hacer posible el crecimiento del otro México, que se perfila industrial, moderno, urbano y cosmopolita” (1987:128). La memoria institucional se consolida desde 1940 cuando el país da un giro de los postulados agrarios revolucionarios al industrial:

para decirlo en pocas palabras: la expansión de un capitalismo salvaje, depredador, sin proyecto alguno a largo plazo, apoyado en mil formas por el sector público en el marco de la llamada economía mixta... Aumenta también, en menor proporción, el “México lindo”: la gente bonita, cada generación más rubia y más alta, las colonias exclusivas que pasan del estilo colonial siriolibanés a las nuevas fortalezas del Pedregal de San Ángel... (1987:128-129)

La “memoria indígena” de las civilizaciones mesoamericanas que concentra dinámicas comunales se entremezcló con la memoria impulsada por el estado revolucionario como “protector” de las fuerzas clericales y caciquiles que requiere de cohesión social, castellanización, unificación, homogenización y nacionalismo del “buen mexicano” fomentado en gran parte desde las instituciones educativas y los/las maestros/as rurales.

A la “memoria indígena” que se transmite de generación en generación como cultura oral- no oficial y a la “memoria revolucionaria” institucional impulsada por los estados nacionales revolucionarios que se transmite como cultura del sentido de “lo público” se le aumenta la memoria que atravesó a América Latina, la memoria que el trabajo de Pilar Calveiro (2006) nos recordó anteriormente, la memoria contemporánea, la

memoria de los años sesenta y setenta del siglo pasado. La memoria contemporánea nos sitúa en la antepuerta de los “vaciamientos” penetrados en el neoliberalismo hasta el presente: la memoria como acto de hacer justicia en verdad, justicia y reparación por las operaciones represivas que los estados latinoamericanos realizaron regidas por los Estados Unidos en el contexto anticomunista de la llamada *guerra sucia*.

Además del sentimiento mártir, la represión sistemática de aquel contexto pone al frente la potencialidad de la organización popular de los movimientos de liberación nacional de los sesenta y setenta del siglo pasado. Movimientos que en varios casos tomaron la vía armada y que desarrollaron pronunciamientos políticos desde bases comunistas, ideologías de izquierda, marxistas, leninistas, maoístas, anarquistas, etc. que aglutinaron anhelos de liberación en los que en escasos procesos tomaron en cuenta la capacidad organizativa comunitaria de las comunidades indio-campesinas.

La memoria es un campo de lucha, es un esfuerzo colectivo que crea sujetos políticos con sentido de pertenencia y conciencia de su propia historia para tomar las riendas de su futuro desde la toma de derechos, decisiones y acciones. La Escuela Ayllu de Warisata y las Normales Rurales de México fueron atravesadas por las memorias que Silvia Rivera Cusicanqui, Pablo Mamani y Guillermo Bonfil Batalla nos apoyan en recordar. Los proyectos educativos y las memorias nos acercan a “estructuras de conflicto” que crean *ethos* de identidad colectiva, así como tensiones, contradicciones y fortalezas para abrir procesos de reflexión para repensar la memoria y educación desde la diversidad de expresiones de liberación que sectores comunitario- populares retoman como consigna política.

1.4.2.- Los sentidos de época para enmarcar continuidades y rupturas

Los sentidos de época nos apoyan para hilar la diversidad de memorias con los contextos políticos y las narrativas del revisionismo histórico que reproducen hasta el presente el *colonialismo interno* y las estructuras capitalistas. Los marcos de los sentidos de época que iremos focalizando a lo largo del trabajo pretenden marcar

momentos álgidos para la realización de una ruta histórica en los que se reconfiguran constantemente las políticas educativas, el papel del magisterio y las comunidades indio- campesinas.

Los cruces de camino del presente arraigado en el pasado y con expectativas de futuro nos dirigen a encaminarnos en las diferentes memorias que confluyen en luchas de liberación. Una de las miradas clave serán las conductas reformistas que los estados nacionales apropian de las luchas anticoloniales y popular- comunitarias para su propia legitimidad, desde el análisis de reformas y medidas educativas consideradas estrategias de supervivencia hegemónicas que el filósofo, sociólogo e historiador boliviano René Zavaleta critica:

Los reformadores, en todo caso, no pueden ser moderados porque sus reformas, no importa si moderadas o no, son interpretadas siempre por las clases dominantes como un reto total; por tanto, es mejor ir más lejos de dónde se quiera ir porque desde allá se puede retroceder hasta donde se quería llegar. En cambio, el planteamiento de la mera reforma no adquiere sino el contenido de una provocación sin posibilidades” (Zavaleta, 1967: 90)

Desde los reformadores y reformas de sistema y el “ir más lejos de donde se quiera ir” que señala Zavaleta trascurren los procesos por lo que interpretaremos sentidos de época que visibilizan los diferentes escenarios de una disputa permanente. En este sentido, las transformaciones del proyecto educativo posrevolucionario mexicano y las perspectivas político-pedagógicas aymaro-quechuas de la experiencia warisateña, que subsisten como legados hasta la actualidad, los sentidos de época organizan rupturas y continuidades.

Los sentidos de época nos adentran en las complejidades que atraviesan escenarios articulados de perspectivas nacionales, internacionales, estatales, institucionales, organizacionales, comunitarias, etc. Las tácticas y estrategias que rompen el papel predeterminado de las instituciones educativas como reproductoras de la cultura dominante muestran que la escuela no es un actor ni un espacio estático sino un vaivén de reconfiguraciones, de intereses personales de ascenso social (Civera, 2008) y colectivos, de complejidades y contradicciones internas. Escenarios donde se involucran estudiantes, maestros, familias, organizaciones,

autoridades, comunidades, etc., que exponen en la palestra educativa –consciente o inconscientemente– los rezagos de la pobreza.

De este modo, la focalización de sentidos de época muestra a los procesos políticos con amplitud sin reducir a simples coincidencias o caudillismos. Se visibilizan las actitudes defensivas que toman las diferentes trincheras en un determinado momento histórico. Las actitudes defensivas de la estructura capitalista asentadas en los estados nacionales hasta la actualidad necesitan legitimizar constantemente su apariencia democrática por lo que en cierto momento histórico podría ser un acto ilegal, subversivo, clandestino y mediocre, en otro momento, puede ser “el contenido de una provocación sin posibilidades” (Zavaleta, 1977).

Los sentidos de época caracterizan momentos históricos que muestran los vaivenes de que nada cambia y todo cambia. Una mirada integral de las Normales Rurales de México y la Escuela Ayllu de Warisata reflejan que son “truncos históricos” que nos acercan interpretaciones de derrota, logro, fortalecimiento, capacidad, pacto, ruptura que requieren de la historia oficial y de la memoria colectiva y popular en los que la escuela como *actor comunitario* da aliento a rutas pedagógicas latinoamericanas.

Las dos experiencias educativas en las que la escuela fungió como *actor comunitario* y también como formadora de maestros rurales, tuvieron una gran coherencia para entender y asumir las complejidades del seno de las comunidades y de los procesos históricos que atraviesan los países correspondientes para la formación de sujetos con conciencia. La función organizativa desarrollada en la escuela por maestros y maestras junto con las familias campesinas e indígenas generó modos de autogestión y de ejercer la autodeterminación²⁰ que podrían acercarse a lo que Brooke Larson (2007) denomina, “pedagogía popular radical”, es decir, una pedagogía que, “articuló identidades étnicas, de clase y de ciudadanía en la formación de un movimiento... utilizó la reforma escolar para defender sus

²⁰ En el siguiente capítulo mencionaremos en el caso de la Escuela Ayllu de Warisata en significado del Parlamento Amauta y en el caso de las Normales Rurales de México el llamado autogobierno desarrollado en el interior del internado escolar.

derechos comunales (étnicos) y, a la vez, introducir sus demandas en la vida política de la nación...”

Como antecedente a la Escuela Ayllu de Warisata, el trabajo *Pedagogía nacional, resistencia andina y lucha por la cultura pública* (2007) de Larson nos da un importante sustento para entender a la resistencia aymaro-quechua desde la acción educativa. Su propia liberación iba relacionada a la inclusión en el escenario público y la “pedagogía popular radical” en los veinte del siglo pasado defendió valores pluralistas para un proyecto nacional incluyente. La resistencia andina fue partícipe de articular una labor escolar netamente social en la que se definirían identidades y clase a modo de construir una educación que garantizara los derechos a la autodeterminación y formas propias integrales de carácter político, social, económico y cultural incluyentes a un proyecto nacional (Larson, 2007).

Así, es necesario reconocer proyectos, demandas, agendas, reivindicaciones y propuestas de pedagogías populares que resistieron reinventándose después de ser absorbidas y apropiadas para la estabilidad de los gobiernos en turno. Igualmente, su importancia también está en los impactos que dejan sobre las bases populares en resistencia: fragmentación, parálisis, repliegue y creatividad. Por lo tanto, es importante el reconocimiento de los sentidos de época para una mirada integral de la educación, es decir, la función social del maestro rural, el rol organizativo de la comunidad, la diversidad de acciones escolares y sus articulaciones, etc.

Desde la historia oficial se pueden destacar leyes, reformas, discursos, etc. para realizar una lectura del sistema. Desde la memoria se pretende entrar en la disputa mediante la postura de actores sociales que alteraron el orden preestablecido no reconocidos y olvidados en la historia oficial pero sí recordados por los sectores populares en situación continua de resistencia. Al interior del laberinto de sucesos históricos políticos, se pretende realizar un capítulo sobre la historia de las Normales Rurales de México hasta su situación en la actualidad neoliberal y en otro capítulo la creación de la Escuela Ayllu de Warisata y su reflejo hasta el Estado Plurinacional de Bolivia. Para ello, afrontamos el reto de poner las dos iniciativas educativas a

interactuar desde el manejo de los sentidos de época que como mencionamos con anterioridad, marcarán el capitulado del trabajo a modo de vislumbrar los entramados mediante relatos, las referencias bibliográficas, los archivos históricos, los referentes políticos, los cuadros de formación, los mitos, las creencias, los periódicos, etc. que nos adentran a metodologías diversas de análisis.

1.5.- La importancia de la perspectiva territorial en el doble filo educativo

Los ejes pedagógicos de las Normales Rurales de México y la Escuela Ayllu de Warisata se desarrollaron en álgidos contextos de disputas territoriales históricas. El afán acumulativo insertado con la invasión colonial, en la recién gestada era liberal continuó su expansión usurpadora de tierras comunales en la que las experiencias educativas vivieron la contienda contra la expansión de la propiedad individual.

El nacionalismo, ciudadanía, progreso y desarrollo eran parte de la reconfiguración del nuevo régimen que se instauraba bajo lemas de democracia, igualdad y derechos individuales, periodo en el que las experiencias educativas fueron espacio de confrontación y discusión entre diferentes influencias comunales, liberales y caciquiles. Mientras que en Warisata la escuela junto con los caciques apoderados se reapropiaron de tierras comunales usurpadas por terratenientes, en el Estado mexicano se desarrollaba un reparto de tierras en el que las escuelas rurales fueron sede de la defensa del Estado revolucionario y su sistema de tierras ejidales.

El yugo colonial que se reconfigura en diferentes regímenes disputa parcelas de tierra y dinámicas internas de la misma para desplegar la *ciudadanización*, que, como monopolio de poder, articula lo económico, socio- cultural y político sobre sistemas de valores de solidaridad, reciprocidad, dualidad, colectividad, etc. correspondientes a formas civilizatorias comunales, consideradas parte del “problema del indio” en la construcción de la identidad nacional.

La propiedad de la tierra está vinculada en estructuras que se disputan formas civilizatorias que corresponden a diferentes formas de propiedad: la comunitaria, la pública y la privada. Raquel Gutiérrez menciona:

Desde la política de lo común el mundo social no se divide en «público» y «privado» sino en «íntimo» y/o «doméstico» que se contrasta y se distingue de lo común. Ninguno de los dos ámbitos pierde su carácter concreto. Lo público, mirando desde esta perspectiva, es una forma deformada de lo común: una forma abstracta y formal susceptible de renovadas apropiaciones privadas y de interminables disputas por ello (Gutiérrez: 2017: 118)

Gutiérrez nos recuerda que los levantamientos y movilizaciones actuales están cimentadas en “la *colectiva y expansiva disposición común de reapropiarse* de la riqueza social directamente privatizada durante los años neoliberales o conservada bajo gestión estatal ajena y no controlable por la sociedad” (2017:114). En ese sentido, poniendo el pasado en presente, la problemática de la tierra es uno de los ejes fundamentales en la historia de los pueblos y comunidades indio- campesinas en el que el rol educativo jugó un importante papel en los entramados del territorio.

Entre los contemporáneos de inicios del siglo XX, el anarquista, ensayista y poeta peruano José Manuel González Prada maestro de Víctor Raúl Haya de la Torre y del marxista José Carlos Mariátegui fue una de las grandes influencias de las corrientes anarcosindicalistas²¹. En el ensayo “Nuestros indios” escrito en 1904, González Prada realizó una interpretación anarquista de la realidad latinoamericana en la que fundamentó que el “problema del indio” no es un problema racial, sino un problema socio- económico que sirve a los intereses de la oligarquía blanca:

Una hacienda se forma por la acumulación de pequeños lotes arrebatados a sus legítimos dueños, un patrón ejerce sobre sus peones la autoridad de un barón normando. No sólo influye en el nombramiento de gobernadores, alcaldes y jueces de paz, sino que hace matrimonios, designa herederos, reparte las herencias, y para que los hijos satisfagan las deudas del padre, les somete a una servidumbre que suele durar toda la vida” (González Prada, 2001: en línea)

El *ayllu* de la comunidad de Warisata está situado en el altiplano de la Provincia Omasuyos del departamento de La Paz en Bolivia. Entre los prejuicios que consideran al *ayllu* una estructura de carácter territorial arcaica, lejos de estancarse, se configura continuamente como el motor del orden organizativo en las resistencias aymaras y quechuas, es decir, una estructura de redes comunitarias que sostienen

²¹ Como veremos en el próximo capítulo, con los aportes de Marcelo Maldonado e Ivanna Margarucci (2017), las corrientes anarcosindicalistas e indigenistas influenciaron en los “caciques- apoderados” de altiplano boliviano.

las necesidades cotidianas del territorio. Javo Ferreira en *Comunidad, indigenismo y marxismo: un debate sobre la cuestión agraria y nacional- indígena en los Andes* señala que la vida comunal se debe interpretar en la totalidad donde concurre una enraizada interrelación entre la propiedad de tierras junto con los elementos culturales propios que forman un vínculo social de reciprocidad y cooperación para administrar sus servicios básicos y que además “es capaz de organizarse y de autogobernarse” (Ferreira: 2010).

El *ayllu* ofrece sentido colectivo de pertenencia, mediante el *ayni* (reciprocidad-apoyo mutuo), dualidad, complementariedad, el *mink'a* (trabajo colectivo), *ama sulla* (no seas ladrón), *ama llulla* (no seas mentiroso), *ama qella* (no seas flojo), principios éticos de la comunidad, la minoría *q'ara*, blanco- mestiza devoró el *ayllu*. La estructura comunal y las perspectivas filosóficas aymaro- quechuas quedaron absorbidas bajo títulos de propiedad privada. El *pongueaje* latifundista²² de los terratenientes de Achacachi ocasionó despojos, saqueos, explotación, servidumbre, humillaciones, sublevaciones y castigos, la propiedad individual promovida por conservadores y liberales también supuso la apropiación de mujeres y hombres que realizaban trabajo forzado.

Como detallaremos en el siguiente capítulo, la educación para la liberación ha sido un camino que se tomó desde la década de los veinte del siglo pasado. El movimiento clandestino de los caciques apoderados consideró el leer y escribir una herramienta de lucha para la recuperación de títulos coloniales de tierras históricamente usurpadas y por lo tanto la liberación del trabajo forzado y sometimiento. En la década de los treinta, la organización preincaica fue rescatada por la Escuela *Ayllu* a modo de liberación, el trabajo en *ayni* recuperó su sentido original, el trabajo colectivo por el bien común.

²² Freire señala que el latifundismo implica: “... una jerarquía social donde los estratos más bajos se consideran, por regla general, naturalmente inferiores. Para que éstos se consideren así, es preciso que haya otros que los consideren de esta forma, y que se consideren, a sí mismos superiores. La estructura latifundista, de carácter colonial, proporciona, al poseedor de la tierra, por la fuerza y el prestigio que tienen, la posesión también de los hombres (Freire, 2010)

En México, las Normales Rurales nacen con sello revolucionario. En la Revolución mexicana los zapatistas clamaban el lema de “Tierra y Libertad”. Los agraristas comandados por Emiliano Zapata, en el Plan de Ayala de 1911 demandaban:

7º En virtud de que la inmensa mayoría de los pueblos y ciudadanos mexicanos, no son más dueños que del terreno que pisan, sufriendo los horrores de la miseria sin poder mejorar en nada su condición social ni poder dedicarse a la industria o a la agricultura por estar monopolizadas en unas cuantas manos las tierras, montes y aguas, por esta causa se expropiarán, previa indemnización de la tercera parte de esos monopolios, a los poderosos propietarios de ellas, a fin de que los pueblos y ciudadanos de México obtengan ejidos, colonias, fundos legales para pueblos a campos de sembradura o de labor y se mejore en todo y para todo la falta de prosperidad y bienestar de los mexicanos (Plan de Ayala en Reyes, 1963: 43).

Por su parte, en los pronunciamientos en la revista *Regeneración* del anarquista Ricardo Flores Magón, el 18 de marzo de 1911 puntea sobre el “derecho de propiedad”, un “derecho” que, “los mismos ladrones hicieron ley amparados en la fuerza” (Flores Magón, 1923: 133).

... es un derecho absurdo porque tuvo por origen el crimen, el fraude, el abuso de la fuerza” (Semilla Libertaria, 1923: 132). La propiedad territorial privada señala que, “no existía el derecho de propiedad territorial de un solo individuo. Las tierras eran trabajadas en común, los bosques surtían de leña a los hogares de todos, las cosechas se repartían a los miembros de la comunidad según sus necesidades. Ejemplos de esta naturaleza pueden verse todavía en algunas tribus primitivas, y aun en México floreció esta costumbre entre las comunidades indígenas en la época de la dominación española, y vivió hasta hace relativamente pocos años, siendo la causa de la guerra... (1923: 132).

Añade Ricardo Flores Magón que el derecho a la propiedad es la “consagración legal del crimen” y que, por su origen de violencia, “... no cometeremos un crimen entregando la tierra al pueblo trabajador, porque es de él, del pueblo, es la tierra que habitaron y regaron con su sudor sus más lejanos antecesores; la tierra que los gachupines robaron por la fuerza de nuestros padres indios” (1923: 135). Al calor de la Revolución Mexicana, las instituciones educativas rurales y de formación de maestros rurales surgieron bajo dichos argumentos, aunque como comentamos con anterioridad desde las palabras de Bonfil Batalla, las diversas reivindicaciones

revolucionarias y territoriales quedaron enfrascadas por las corrientes liberales amputando movimientos agrarios como el zapatista.

A pesar de que parten de lógicas colectivas muy diferentes, lo que el *ayllu* fue para la experiencia warisateña, el ejido fue para el normalismo rural mexicano una de sus claves fundamentales. La estructura ejidal se desarrolló como parte de un proyecto gubernamental constituido tras la Revolución Mexicana para resolver la problemática de la redistribución de tierras. Desde una narrativa de clase, las demandas campesinas reivindicaron la propiedad comunal²³ y se institucionalizó en unidades de producción pertenecientes a propiedades conjuntas de campesinos organizados de la zona donde se ubica. Por tanto, la base para la convivencia de la organización colectiva surge de una política nacional agrícola tutelada por el Estado, que si no reparte la tierra en minifundios, desfiguró estructuras comunales prehispánicas vigentes en los diferentes territorios de la geografía mexicana.

El Código Agrario de la Constitución de 1917 tuvo varios cambios, en la presidencia de Lázaro Cárdenas, las medidas de justicia social, educación pública y la expropiación constituyeron en una amenaza real para los propietarios de las tierras. Para ello, la reforma agraria vinculada con la llamada *educación socialista* en la reforma del Artículo Tercero constitucional: “la clave para transformar el país estaba en convertir cada territorio en una comunidad organizada para la defensa de la tierra, el trabajo, la justicia, la salud, la educación y la cultura, el pan” (Sosa, 2006: 71)

²³ Sobre las percepciones indígenas de la tierra en México, Roger Bartra (1982: 106) menciona que antes de la llegada de los españoles la propiedad comunal entre los aztecas se expresaba en el *calpulli*, “forma colectiva de tenencia con usufructo individual de parcelas, ubicada en el seno del *altepetlalli* (tierra del pueblo). En las comunidades aztecas cada familia recibía una parte de la tierra, que usufructuaba a perpetuidad. Y que heredaba a sus descendientes; sin embargo, si las tierras pertenecían incultas más de dos años, eran retomadas por el *calpulli* y asignadas a otra familia... “. Consuelo Sánchez (1999: 69) comenta que, “... los yaquis y los rarámuris del norte, o los tzotziles y tzetzales de los altos de Chiapas son algunos ejemplos de pueblos indígenas que han logrado mantener unidos sus órganos de gobierno civil y religioso. Cada una de sus comunidades (tribus en el caso de los yaquis, calpullis o barrios en el caso de tzotziles y tzetzales) tienen, además del consejo de principales, un gobierno constituido por diversos funcionarios que desempeñan tareas de orden civil y religioso”.

En el cardenismo el combate por la “justicia social” se traducía en gran parte en el cooperativismo como dinámica de fomentar relaciones sociales colectivas porque individualizar la tierra correspondería además de a jerarquías sociales a una disminución en la producción nacional. Por su parte, el maestro Elizardo Pérez, como uno de los responsables de la fundación de la Escuela Ayllu, comenta que la comunidad no concebía la parcelización como eje de liberación, sino el recuperar el territorio comunal absorbido por el latifundismo.

A pesar de que la Escuela Ayllu y su irradiación en *núcleos escolares* surgieron en complejos contextos de adversidad estatal y caciquil, también se pretendía incidir desde la Escuela Ayllu en el plano nacional. Entre los apuntes del archivo personal de María Victoria Pérez Oropeza, hija de Elizardo Pérez, nos encontramos con tintes desarrollistas en auge en la época:

... según Elizardo Pérez el *ayllu* no se había extinguido, sino que se había conservado en las haciendas, donde la propiedad del patrón estaba yuxtapuesto a las estructuras del *ayllu*, es así como Elizardo Pérez plantea que una reforma agraria no debía destruir la organización del latifundio, sino suprimir al patrón latifundista y robustecerla con técnicas modernas, manteniendo su tradición de trabajo colectivo entregando la hacienda a la colectividad, constituyéndose así la escuela en el eje de desarrollo regional²⁴.

Los inicios de la Escuela Rural latinoamericana no pueden entenderse sin la noción del territorio, los registros educativos y pedagógicos no se podían reducir a los trabajos en aula. Los flujos de saberes y conocimientos ante la apertura de las enseñanzas y aprendizajes que a veces se fusionaban y otras se imponían, las dimensiones territoriales crearon una gran controversia porque abrían brechas históricas aposentadas desde las estructuras coloniales. Las escuelas generaban una reconfiguración territorial y perspectivas colectivas para la reproducción de la vida en común.

²⁴ En los siguientes capítulos detallaremos dicha cuestión. Después de la Revolución Nacional en 1952, en la Reforma Agraria se parcelizaron las tierras comunales. Los edificadores de la Reforma consideraron descabellada la propuesta de mantener el latifundismo, por supuesto, en el sentido que mencionamos que es meramente extensiva, para restablecer la estructura comunal. En este mismo sentido, también indagaremos en cuestiones que planteó Pérez sobre la relación directa que debía haber entre la Reforma Educativa y la Reforma Agraria que estaban por desarrollarse tras la investidura de lo “nacional revolucionario”.

1.5.1.- ¿Cómo entender el territorio?

La propiedad comunal de la tierra atraviesa varias fibras que siempre han sido parte de la resistencia del indio pero que no se visibilizó de forma oficial hasta 1989 con el concepto de territorio. En el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo el derecho a la tierra se complementa con el derecho al territorio, en la segunda parte del Artículo se menciona: “La utilización del término “tierras” en los artículos 15 y 16 deberán incluir el concepto de territorios, lo que cubre la totalidad del hábitat de las regiones que los pueblos interesados ocupan y utilizan de alguna manera” (Convenio 169 de la OIT: en línea).

“La totalidad del hábitat” en el territorio Aguirre Rojas señala que:

... ha sido una fuente compleja y diversa de múltiples relaciones sociales, que abarcan desde la configuración social específica del metabolismo entre el hombre y la naturaleza, o la generación de mitos, cosmogonía, cosmovisiones y formas simbólicas del más variado tipo, hasta distintas formas jurídicas de la propiedad, diversos usos políticos de la propiedad de la tierra, diferentes esquemas de estructuración de la relación campo-ciudad, o variadas formas de ciertas relaciones económicas y sociales en particular (Rojas,2010: 57)

En la primera parte del Artículo trece del Convenio 169 de la OIT se proclama:

Al aplicar las disposiciones de esta parte del convenio, los gobiernos deberán respetar la importancia especial que para las culturas y valores espirituales de los pueblos interesados reviste su relación con las tierras o territorios, o con ambos, según los casos que ocupan o utilizan de alguna otra manera y en particular los aspectos colectivos de esa relación.

Las palabras del Convenio se confrontan con las constituciones de estados que enuncian: “corresponde a la nación el dominio directo de todos los recursos naturales”²⁵ Sobre dicho sentido se encuentra la disputa entre las nociones comunitarias y privadas que hemos mencionado con anterioridad, aunque también la noción de lo público con lo comunal. Aquí nos encontramos en el choque civilizatorio entre un sistema jurídico naciente de las concepciones importadas de Europa y la memoria acumulada de resistencias indias por la defensa de su cultura, usos y costumbres y la autodeterminación del territorio.

²⁵ Véase el Artículo 27 de la Constitución Mexicana y el Artículo 165 de la Constitución Boliviana.

El trabajo que el antropólogo Mario Enrique Sosa Velásquez propone poner las vetas de análisis sobre la pregunta *¿Qué es el territorio?*, desde dimensiones culturales, económicas, políticas y sociales. Entre los argumentos, destacamos que las formas de producción social del territorio, “pueden incidir de manera severa en la dinámica de las relaciones de poder más allá del control del espacio y de la soberanía sobre el territorio y sus elementos” (Sosa, 2012: 2).

Indagar en las profundidades del territorio nos acerca a un mosaico de construcciones simbólicas y memorias colectivas que traspasan escalas históricas, sociales, políticas, culturales y económicas. El territorio es una construcción social que sin su enfoque integral no podrán apreciarse sus raíces más profundas: “la defensa del territorio no tiene sólo un carácter productivo- económico, no es sólo un pedazo de tierra, bosque o montaña, es un espacio cargado de historia y de relaciones construidas con la naturaleza y con lazos de parentesco” (2012: 97).

Los procesos de larga y corta duración, la diversidad de la concepción espacial y temporal, la relación entre naturaleza y ser humano son variantes de una apropiación (acceso, control y uso) del territorio que influyen en las formas de organización social:

Territorio será un ejercicio por quien tiene el poder determinante, el cual puede estar asentado en la ley, en la institucionalidad estatal, en la propiedad privado, en formas de autoridad locales históricos... Así, se entiende que quienes poseen en propiedad una parte importante o estratégica sobre la tierra generalmente ejercen poder en las relaciones económicas y políticas sobre el territorio (2012: 80).

Mario Enrique Sosa plantea que, desde la dimensión política, el territorio simboliza el ejercicio de poder, que la capacidad de decisión es una constante disputa sobre la tenencia y control de la tierra. La propiedad de la tierra, “global, estatal, comunal o colectiva (como cooperativa)”²⁶, son procesos que, aunque en algunas aristas se

²⁶ En México es tierra colectiva cuyo motor es el cooperativismo. En Bolivia, el territorio tiene una lógica comunal, desde la recuperación de las formas organizativas aymaro-quechuas.

integran, las contradicciones reflejan en el territorio “un resultado histórico de ejercicios de poder” (Sosa, 2012: 74).

Las relaciones sociales que se reproducen en territorios de acumulación del capital son relaciones dependientes, se establecen jerarquías de desigualdad social y violencia estructural además de imponer estándares homogeneizadores sobre la reproducción de la vida. El Estado en su papel histórico como constructor de territorio ha tenido un rol fundante, “el espacio público, el acceso, la circulación y permanencia en dichos lugares se encuentran atravesados por fuertes filtros sociales discriminatorios... a pesar de la creciente tendencia a la privatización de lo público y al surgimiento de espacios cada vez más controlados, vigilados y excluyentes... (Sosa, 2012: 43). Hay un uso político del uso de lo público entre regulaciones administrativas que nacionalizan y privatizan.

En este sentido Mario Enrique Sosa plantea reflexionar sobre la profundidad de elementos constitutivos que construyen el territorio, raíces de colectividad, de propios saberes, de solidaridad, de reciprocidad, de horizontalidad, etc., que va más allá de la soberanía estatal. Para ello, primeramente, es necesario ser conscientes de los impactos que dejan los procesos históricos en largo y corto plazo vividos en escenarios de conquista, colonia, resistencias, alternativas sociales, despojo, agronegocios, desplazamientos forzados, extractivismo, migraciones, narcotráfico, etc. Después, plantear estrategias basadas en prácticas colectivas vinculadas a procesos organizativos que apelan a una reproducción de identidad colectiva que se desarrolla a partir de un ejercicio autonómico derivado de representaciones colocadas por “sujetos que se piensan a sí mismos”. Mario Enrique Sosa en este sentido plantea grados de soberanía y autonomía que rebasan lo estatal como un espacio reducido por sus antecedentes históricos mencionados con anterioridad:

un espacio para el ejercicio de la soberanía del Estado como del pueblo (y sus actores territoriales) en tanto sujeto de la soberanía.

Y es que, más allá de la acepción del territorio como componente y objeto de soberanía del Estado, es desde las relaciones políticas en el contexto de procesos y dinámicas geopolíticas en el ámbito regional y mundial que puede establecerse el

ámbito o margen de soberanía real que ejerce cada Estado con respecto a su territorio y hasta dónde las fronteras son reales o imaginadas. Es en esas relaciones, asimismo, donde se encontrarán las posibilidades de un territorio al interior de un Estado –como otra de sus acepciones- para constituirse en el sustrato para el ejercicio de autonomía en todos los órdenes de la vida política y de los procesos que desde ahí se deciden o pretenden impulsar (2012: 76).

Sobre el territorio como producción de saberes el *colonialismo interno* es una estrategia de contención social en las memorias consignas de liberación que dan sentido de pertenencia. Los estados nacionales latinoamericanos se construyeron desde ordenamientos de pensamientos científicistas, positivistas, únicos, racionales, modernos, universales y objetivos heredados por los aires supremos de la casta colonial. La formación del espacio público y la institucionalidad fue una camisa de fuerza construida por procesos de asimilación y aculturización. A partir de las preconcepciones impuestas, la violencia tomó forma en los sentires, es decir, se enraizó en las relaciones sociales, en marcos reducidos que se sostienen en el eco de la neutralidad.

El aniquilamiento tomó forma violenta y gradual, los derechos individuales enmarcados en la *ciudadanía* encubrieron bajo un mantón de menosprecio el inmenso caudal de formas vitales que emanan en América Latina. Consideradas “un escenario demasiado cercano a la animalidad”, irracionales y contradictorias, “víctima de la magia y el absurdo, necesitado de una represión que lo encauce en las vías de la civilización” (Echeverría, 2011: 175), la estructura comunal, la colectividad, la reciprocidad, la solidaridad, etc. marcaron, en este periodo, creativas rutas de emancipación contrapuestas a lógicas individuales, mercantiles y competitivas de visión liberal.

En este sentido, abordar matices pedagógicos y educativos como estrategia para formar sujetos con condiciones liberadoras y transformadoras es importante pensar el territorio como un hervidero de tensiones y estrategias que encarcelan pero también liberan ya que “no existe una fórmula que pueda encerrar toda la realidad del ser humano y su sociedad” (Bagú, 1997: 126).

El omnipresente y supremo conocimiento que ha desarrollado la violencia sistemática tiene sus propias claves de validez universal y la escuela debe aprender a desmarañarlos por lo que abrir caminos inexplorados desde el acto de hacer memoria (eje identitario) y territorio (eje organizativo) invitan a caminos no reducidos sino a entretejidos que abren vetas de creatividad. Indagar los márgenes de la oficialidad coloca a la acción educativa en una exploración continua de tiempos y espacios que comparten postulados en torno a la creación de escenarios para el despertar de conciencias.

La escuela con toma colectiva del territorio reproduce identidad, saberes propios zurcidos de sentido de pertenencia al mismo tenor que entretejidos con ejercicios de poder comunitario- popular que exploran caminos hacia un horizonte de liberación. En este sentido, son esenciales las aportaciones del aymara Pablo Mamani, quien comenta que en el territorio hay un “lenguaje simbólico”, conjuntamente que se “convierte en un complejo conjunto de sentidos de existencia, de memoria colectiva y además, es el lugar de las significaciones y explicaciones del mundo de cada uno y de todos... como parte del espíritu de la vida comunitaria” (Mamani, 2011: 170).

Mamani considera que el comunitarismo organiza una manera propia de concebir la vida, “el paisaje de los rituales es una forma efectiva de socialización interna de las lógicas del orden espacial y temporal de la vida social, ya que con esto se gráfica, visualiza y se expresa un conjunto de realidades y conceptos propios sobre la historia y memoria” (2011:176). Los paisajes no estancados sino en movimiento reflejan, “la memoria colectiva, individual o familiar y la realidad de las cosas del mundo” (2011: 178). El sociólogo aymara reflexiona que existe una “territorialización de la memoria” en cuanto a comprender la “sabiduría social”, entre otras cuestiones que, “... el ayllu-marka puede tener o haber creado su propia “escritura” definida en los significados en las montañas, cerros, lagunas, ríos, pampas, bofedales, piedras, lugares sagrados, animales... Todos ellos son la “escritura propia”, “huellas corporalizadas en el territorio y la tierra” (2011: 179).

La concepción territorial que marca Mamani muestra una percepción política que confronta a los razonamientos dominantes, atraviesa saberes y conocimientos invisibilizados por el continuo proceso de “desterritorialización que se da como pérdida de la memoria territorial; un nuevo conocimiento del espacio sustituye a la conciencia territorial. El espacio se convierte en objeto de descripción y de cuantificación... viene seguida por procesos de reterritorialización” (Raúl Prada en Quintanilla, 2003). Sobre los pensamientos cosmogónicos mencionados, la memoria toma un “comportamiento”, se territorializa y se transforma en imaginarios sociales (Quintanilla, 2003).

A partir de las reflexiones que se generan en torno a la “territorialización de la memoria”, caminar por los pasillos de alguna de las quince Escuelas Normales Rurales ubicadas de norte a sur en exhaciendas después de la Revolución Mexicana, representan un recorrido histórico, una condensación espacial de diferentes épocas en la que se siente la resistencia entre la memoria y el olvido impuesto.

La efervescencia del muralismo como expresión artística con contenido ideológico revolucionario vivió su auge en la misma época que las Normales Rurales y hasta la actualidad queda presente en las paredes de pasillos, dormitorios, comedores y secciones del interior mostrar abiertamente los movimientos de la memoria. Hasta el presente, se escenifican acontecimientos históricos de represión incautadas en la impunidad y triunfos revolucionarios de los pueblos en resistencia. También se muestran murales con los referentes políticos de los estudiantes que se forman para ser maestros rurales; personajes históricos latinoamericanos como Emiliano Zapata, Francisco Villa, Ricardo Flores Magón, Lucio Cabañas, Genaro Vásquez, Ernesto “Che” Guevara, Tania, Subcomandante Marcos, Karl Marx, Engels y Lenin.

En la Escuela Ayllu de Warisata el muralismo también tuvo mucho eco además de otras manifestaciones artísticas como el trabajo escultórico en asperón rojo y tallado de madera de cedro como expresión identitaria. Aunque en la actualidad los murales estén deteriorados por su abandono, los murales de Mario Alejandro Illanes plasmaron la actitud persistente aymara. Cecilia Salazar de la Torre, en su trabajo

titulado, *Estética y política en la Escuela-ayllu de Warisata. Una aproximación al expresionismo del Mario Alejandro Illanes*, comenta que su padre, el maestro warisateño Carlos Salazar Mostajo, explicó que Illanes representa al aymara, “no como motivo anecdótico, sino como el actor principal de la historia nacional, con capacidad de afrontar el rol histórico de su emancipación, esta vez a partir de la veta propiamente indigenista y politizadora” (Salazar, 2009: 161).

El *abigarramiento* condensado en las formas societales latinoamericanas nos sitúa en el *colonialismo interno*. Las políticas públicas que se instauraron en la era liberal, los derechos individuales y las nociones del “buen ciudadano” continuaron su curso colonial. El fortalecimiento de los estados nacionales a inicios del pasado siglo integró a la disputa entre lo privado (hacienda) y lo común, la percepción de lo público. Las políticas públicas abrieron innovadoras vetas de violencia donde la memoria juega un importante papel justiciero para la comprensión de lo que el acaparamiento de la propiedad significó para las dinámicas heterogéneas no centradas en el monopolio estatal.

La educación pública se construyó en un tapete de expectativas liberales que requieren debatirse, sobre todo, en un contexto presente de “vaciamientos” producidos por la privatización acelerada del neoliberalismo. Para ello, la querrela entre lo público y comunitaria requiere de un balance de los saldos históricos pendientes donde se contemplen la autonomía y la autodeterminación. Respecto a lo educativo, la Escuela Ayllu de Warisata y las Normales Rurales de México aportan desde el “doble filo” educacional a la complejidad de entramados de la educación con “horizontes populares- comunitarios”. Las experiencias educativas invitan a hilar fino entre la historia y las agendas sociales actuales para contemplar rutas de construcción colectiva desde praxis comunitarias, como menciona Lía Pinheiro (2013) en defensa del territorio, la recuperación de saberes propios que den sentido de pertenencia y memorias que articulen la reproducción de una vida en común.

Primer sentido de época

Los primeros intercambios educativos entre la Escuela Ayllu de Warisata y la escuela rural cardenista en México

María Victoria Pérez, hija de Elizardo Pérez, nos muestra una carta del director de la Escuela Ayllu dirigida al profesor Granciano Sánchez, director del Departamento de Asuntos Indígenas en México el 25 de febrero de 1937. El propósito de los warisateños era estrechar relaciones “por el mejor camino a la liberación” entre países como Perú, Ecuador, Colombia, México y Bolivia con la realización de un Congreso Indigenista.

Por la redistribución de las tierras y las políticas de justicia social instauradas en el cardenismo, México fue un referente de postulados revolucionarios en los países latinoamericanos. El gobierno de Lázaro Cárdenas impulsó los intercambios entre países y ofreció en 1938 seis becas para que figuras de la educación indigenista boliviana viajaran a conocer la experiencia que se realizaba en México. En Bolivia, en el reparto de las seis becas, cinco fueron otorgadas funcionarios considerados “enemigos” de Warisata: Rafael Reyeros, Oficial Mayor de Asuntos Indígenas; Ernesto Vaca Guzmán del Ministerio; los maestros Toribio Claire y Leónidas Calvimonte. Carlos Salazar Mostajo fue el joven elegido para representar la experiencia warisateña en México.

Carlos Salazar escribe a Elizardo Pérez que fueron en el Puerto de Veracruz “por una multitud que llevaba tres pancartas en las que se saludaba a “maestros revolucionarios de Bolivia”. Una de ellas era de los maestros, otra de la CROM y la tercera del PC. Los mexicanos estaban lejos de saber que casi todos esos “revolucionarios” eran enemigos de la causa de los oprimidos” (Salazar, 2005: 285). Carlos Salazar menciona a Elizardo Pérez:

... nosotros todavía estamos dentro de una estructura semifeudal y liberal... Warisata será de adobe, no será un palacio, tendrá talleres pobres, escasas tierras de cultivo, cuando aquí la escuela de La Huerta tiene doscientas hectáreas cultivables y seiscientas de pastura y temporal y ha costado unos cuarenta millones...

En México se realizan toda clase de experiencias porque hay dinero. Por eso se permiten hasta el lujo de tener sus propios fracasos. Nosotros no podemos fracasar... la obra de México es superior por su cantidad, pero de ninguna manera por su calidad... Hemos vencido todos los obstáculos para poder imponer la necesidad de la escuela indígena. Y éste es un gran paso, una gran obra. Contra la oposición latifundista, contra la prensa reaccionaria, contra el mestizaje pueblerino, contra el gamonalismo, contra curas y corregidores, contra todas las fuerzas enemigas del indio, nuestra obra se ha impuesto (...)
(1992:215- 216)



Becas. Recibimiento de obreros, maestras y maestros del PCM, en 1938 a la comisión boliviana. Carlos Salazar (2005) Nota: imagen captada borrosa.

El intercambio de experiencias educativas continuó en 1939, un grupo de maestros mexicanos de la Secretaría de Educación Pública visitó la Escuela Ayllu de Warisata. El maestro Adolfo Velasco que un año más tarde publicó *La escuela indigenal de Warisata*, texto presentado en el Primer Congreso Indigenista Interamericano en 1940. El análisis descriptivo de su monografía que la experiencia educativa warisateña podría ser una propuesta muy interesante en Latinoamérica para la educación indígena.

Después, Elizardo Pérez fue invitado por Cárdenas a México, decidió aceptar la invitación para lograr articular una red de apoyo ante la intensificación de los golpes

a la Escuela Ayllu. En su estancia, Pérez realizó una pequeña encuesta entre los niños otomíes del internado de “Fray Bartolomé de las Casas” de Remedios, en ella menciona que el noventa por ciento de los niños de la comunidad respondieron que después de concluir los estudios se irían a vivir a la Ciudad de México:

... las estadísticas censales no hacen diferencia de razas, sino que agrupan a los habitantes en monolingües y bilingües, eliminando el término de “indio” y reemplazándolo por el más general de “mexicano”, denominación que, si bien valoriza la condición política del nativo, trae peligro de diluir lo que en tradición cultural constituye lo auténtico y definitivamente “indio”; por otra parte, no está probado que la población india sea minoritaria... Por último, a pesar de la negación del término “indio”, en la práctica reaparece constantemente como lo prueban los nombres de los numerosos organismos destinados a la educación del aborigen, empezando por el Instituto Indigenista... la escuela se desenvolvía al margen de la vida indígena y que el niño se descentraba paulatinamente, hasta sentirse extraño a su medio natural” (Pérez: 1992: 258- 259)

Capítulo II

La Escuela Ayllu de Warisata: organización comunal ayllu y práctica educativa liberadora con territorialidad

La conformación de Bolivia, la construcción del estado-nación y las políticas públicas se constataron desde un régimen que dio continuidad a las estructuras coloniales dirigidas por un reducido sector racial blanco establecido en un espacio de privilegio asentado sobre la explotación y pobreza de la mayoría india. La herencia colonial de la raza blanca, los *q'aras*²⁷, como sociedad dominante, se autoproclamaron el derecho a construir la historia oficial del país, a constituir leyes y reformas estatales que legalizarían sus formas opresoras de propiedad privada y explotación, también se dieron la tarea de forjar una identidad nacional cuyas bases coloniales pretendían aniquilar el enriquecimiento que habrían aportado para ello las diversas comunidades indígenas recluidas en sus propias comunidades tragadas por estructuras opresoras.

La integración, la homogenización, el progreso, la modernidad y la urgencia de fortalecer una identidad nacional en el país a inicios del siglo XX demostraban la necesidad de crear nuevos horizontes liberales que, aunque tropezarían con algunas de las políticas conservadores los que mayor traba suponían continuaban siendo los indios a quienes se les achacaba las consecuencias del atraso y la pobreza.

¿Qué Estado era este, que cien años de vida republicana se sustentaba principalmente del impuesto que el oriundo pagaba por ser indígena? Tristán Platt, nos muestra en detalle cómo se recaudaban estas contribuciones que llegaron a cubrir el 95% del ingreso departamental de Potosí. A fines del siglo XVIII eran los curakas los encargados de su cobranza. Las leyes de 1874, 1879 y 1880 radicalizaron aún más estos aspectos, aumentando las obligaciones impuestas en un 20 y 30 por ciento. Desde 1900, la recaudación se hacía por remate público, de acuerdo a la oferta y la demanda, buscando legalizar los abusos y vejaciones, desconociendo a las autoridades naturales indígenas y comenzando su expulsión

²⁷ *Q'ara*, término que los aymaro-quechuas utilizan para referirse de forma despectiva a la raza blanca dominante, en quechua significa desnudo o pelado, sin pelo. Carlos B. Mamani define como "pelado, se dice de mestizos y criollos que viven a costa del trabajo de los indios y carecen de cultura propia" (1991: 167)

de sus tierras de origen. Platt calcula que, en los primeros veinte años del régimen liberal, unas mil comunidades pasaron a ser haciendas²⁸

Pero también se abrió una brecha importante a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, entre otras, discusiones latentes sobre la identidad nacional desde la construcción de un sistema educativo y la llamada *educación indígenal*.

Para los liberales, los indios debían pasar por un proceso civilizatorio que extirpara sus formas de concebir la vida y la alfabetización supondría la vía para erradicar el “problema del indio” e integrarlo al proyecto nacional de amplias dificultades de consolidación por la actitud de menosprecio. La imposición de la lengua castellana y el aprendizaje de la lectura y escritura podrían haber sido una herramienta no solamente de contención social sino también un trasplante de nociones de conocimientos propios por ajenos cuyos tintes coercitivos supondrían control, homogenización y dominación para las comunidades indígenas absorbidas por el latifundismo.

Las intenciones de represión pasiva que se quisieron implementar a partir de la escuela quedaron truncadas, la llamada *educación indígenal* fue un arma de doble filo desde inicios del siglo XX. Los indígenas se apropiaron de la educación utilitarista para revertirla a favor de su propia lucha por la recuperación de tierras. Como más adelante detallaremos, las rebeliones contra el Estado y sus tentáculos de opresión no dejarían de lado las estrategias directas, aunque desde los años veinte las combinarían con la llamada “lucha legal”, movimiento emprendido por los caciques apoderados aymaro-quechuas con influencias anarquistas. Suponía aprender los códigos de la oligarquía blanca-mestiza, la lectura y escritura, para afinar un movimiento cuyo eje fue la recuperación de tierras a partir de la comprobación de títulos de la Colonia, cuestión que significaría también la erradicación de los vicios abusivos de los terratenientes protegidos por un estado oligárquico. Los pueblos originarios conformaron de la ajena visión liberal un sentido popular alternativo de la educación adaptada a sus problemáticas socio- políticas.

²⁸ Anita Pérez, (2005: 17). Estudiante y maestra de la Escuela Ayllu de Warisata, hija de Raúl Pérez, hermano de Elizardo Pérez.

La efervescencia creada se conjeturó en una amenaza que llevó a que la red de alfabetizadores fuera clandestina.

Con este antecedente, a pesar de que primeramente la acción educativa de la “lucha legal” fue parte del proceso de recuperación de tierras consideramos que desde la formación de la Escuela Ayllu de Warisata continuó desarrollándose un sólido escenario de resistencia por el reconocimiento de componentes culturales, rescate de pensamiento propio y reactivación de las formas organizativas donde el eje para su práctica fuera la liberación territorial. La escuela se constató por ser un movimiento clave para la constitución del indio como sujeto histórico que puso en la palestra nacional la existencia de la organización comunal, la reapropiación del poder, la liberación, la diversidad de conocimientos y también la consolidación de estructuras que se compusieron a partir de la participación activa del indio en la formación de la bolivianidad.

En la clandestinidad y en la adversidad, lejos de las intencionalidades de la pedagogía nacional, el hacer escuela fue considerada una acción subversiva que se convirtió en un hito histórico contra el continuo sometimiento del proceso de aculturización y sus modos de legitimar la condición de explotación y despojo. En este sentido, la oficialidad dominante ocultó todo aliento emancipatorio que surgía desde los indios. A pesar de la adversidad y de estar asentados en la clandestinidad, invisibilidad, castigo y pobreza desde la resistencia y la fuerza de los pensamientos propios como motor, crearon un “lenguaje de resistencia” (Larson, 2007) que brotaba con gran creatividad colectiva y que se mantienen en los surcos de la memoria, es decir, afuera de las narraciones de la historia oficial y de pedagogías propias.

La toma de la “pedagogía nacional” liberal-oligárquica de intereses partidistas y conductas utilitaristas por los aymaro-quechuas dio un sentido que se abrió a sus propios anhelos, teniendo a la escuela como eje organizador para el rescate de tierras también se logró reestablecer el sentido de la comunidad mediante formas organizativas propias que apelaban tanto a lo económico, político, cultural y

pedagógico para una vida libre de yugos esclavistas asentados en las entrañas del latifundismo.

Entre los debates integracionistas de la educación rural en la palestra nacional, la “lucha legal” iniciada por los aymaro-quechuas como antecedente y la Escuela Ayllu de Warisata en Bolivia mostraron el amplio sentido liberador de la escuela. En debate sobre su visión nacional, el trabajo autogestivo, la organización comunitaria y un conjunto de categorías innovadoras y conocimientos prehispánicos, se formó la experiencia warisateña, que más que un proyecto pedagógico con bases territoriales y vías autónomas que evocan a ampliar esferas de participación popular por la liberación.

La vida corta de la existencia de la Escuela Ayllu de Warisata (1931- 1940), dejaron huella en la memoria de los pueblos indígenas, en la Revolución de 1952, en las rutas de alfabetización que surgieron en los sesenta y setenta, en la reforma Educativa de 1994 y en la actual con la Ley Educativa “Avelino Siñani- Elizardo Pérez” del Estado Plurinacional del gobierno presidido por Evo Morales.

2.1.- Antecedentes a la Escuela Ayllu de Warisata

2.1.1.-La visión estatal liberal de la tierra y de la educación frente a la visión comunitaria

La recuperación comunitaria y colectiva de la tierra se caracteriza por episodios históricos sangrientos contra quienes pretendían dar continuidad al saqueo territorial desde la era colonial y que se establecieron en 1825 cuando se conformó la República de Bolivia y su primera constitución.

La vida comunal parte de una toma colectiva de decisiones, del trabajo vinculado a las necesidades cotidianas que deben ser interpretadas de su totalidad ya que, según Javo Ferreira son parte de un cúmulo nodal: la propiedad de la tierra, sus bienes y elementos culturales propios relacionados a la reciprocidad, solidaridad y cooperación:

... es un grupo de familias que se juntan para colaborar en provisión de servicios comunes. Cuentan con un territorio para administrarlo y manejar los recursos que allí se encuentran. Además son pueblos que administran los servicios básicos de

agua y desagüe, salud y educación. Cuentan con una riqueza intangible con la cual se identifican en sus fiestas, su historia, sus mitos y tradiciones que representan una fuente invaluable de solidaridad social y de rica acumulación de conocimientos y sabiduría. Más importante aún: es capaz de organizarse y autogobernarse... (Ferreira, 2010: 25).

La estructura comunitaria es propiedad colectiva que responde al bien común, es un patrimonio vivo de conocimientos, de formas de vida contrarias al capitalismo relacionada tanto al vínculo entre humanos como también su vínculo con la naturaleza. En este sentido, el sistema de *ayllus* es una forma de organización social:

... la tierra conforma territorios complementarios en una territorialidad diseñada por la comunidad en las sociedades de los pueblos nativos. Las instituciones, que administran este recurso fundamental de la comunidad (la tierra), constituyen la organización de alianzas familiares, que amarran sus tierras y las ligan a una circulación compleja de mandos, prestigio, bienes, dones y matrimonios. El ayllu en la multiplicidad de microrregiones andinas, latente en el Chaco guaraní y otras formas de organización política, social y cultural trascendieron a los tiempos, manteniendo no sólo en la memoria cultural las consecuencias de una organización que equilibra la propiedad comunitaria y las posesiones individuales... con el reconocimiento pleno de la comunidad en interacción con la territorialidad, con la circulación de los climas... (2010: 26).

La definición de gran amplitud de Ferreira muestra la importancia del sentido territorial y por lo tanto la emergencia de borrar dicha concepción geográfica, la conformación territorial de la Colonia y la República concibió la tierra desde aspectos mercantiles, privatizadores, productivos e individualistas cuya composición geográfica se sostiene sobre la parcelación que extermina la estructura comunal y sus fundamentos filosóficos de vida colectiva.

Desde finales del siglo XIX, en el gobierno de Melgarejo (1864- 1871), se acordó una ley en 1866 para ajustar un ordenamiento estatal de tendencias privatizadoras. Sobre esta Ley se declaró que los indígenas tienen derecho sobre tierras que pertenecen al Estado a cambio de un pago no menor de veinticinco ni mayor a cien pesos en plazo de sesenta días para obtener el título de propiedad con el que gozarán del aval de no ser expulsados. En el caso de no lograr la cantidad, las tierras comunales se venderán en una subasta pública.

Este atentado contra comunidades se justifica por urgencias financieras del estado, además ya circula la tesis de que la propiedad indígena equivale a “manos muertas” e improductivas. De la subasta se aprovecharon militares y empleados públicos con sueldos retrasados, parientes y allegados de los gobernantes, además de comerciantes y mineros de los pueblos rurales dando lugar al nacimiento de una oligarquía de grandes y medianos latifundistas compradores de tierras... (Choque, 1992: 43).

Los beneficiarios de la Ley fueron las élites bolivianas que, de una “oligarquía de terratenientes tradicionales”, pasaba a definirse en una “oligarquía de industriales o comerciantes exportadores” (Irurozqui, 1997: 29) en la que el latifundismo se encontraba en su total apogeo en el altiplano boliviano. “los ideólogos de esa medida, entre los que destaca la figura de Tomás Frías, ya desde la Presidencia” (Mamani, 1991: 156) aprobaron la Ley de Exvinculación de 1874. La expropiación fue mayor, los dueños de las tierras pagaban por tierras que también incluían ser dueños de los comuneros que vivían y trabajaban en ellas:

...la ley de Exvinculación es la culminación de todo un proceso de maduración del proyecto colonial criollo... En las dos últimas décadas del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX, criollos y mestizos, amparándose en esta cobertura legal, procedieron a la compra de propiedades... Como resultado, los indígenas despojados se vieron alzar sobre ellos enormes dominios latifundistas donde el patrón y sus mayordomos ejercían un poder total y contaban con el apoyo del estado y de fuerzas represivas locales... (Mamani, 1991: 156)

Para las reivindicaciones comunitarias no fue mucho más favorecedora la educación que se planteaba desde el Estado liberal. Después de la Guerra Federal en 1899 entre conservadores y liberales, el triunfo de los liberales se dio por la alta participación de indígenas que negociaron su participación en el bando liberal a cambio de la recuperación de sus tierras. Una vez que los liberales se instauraron en el poder, traicionaron los pactos con sus “aliados” indios, el nuevo Estado liberal dio seguimiento al viejo sistema oligárquico vinculado a la exportación minera y a la expansión del latifundismo, por lo tanto, además de traicionar el pacto, hubo un incremento del despojo de tierras comunales.

Los escenarios de gran violencia por los saqueos sin cese, se abrieron nuevos horizontes, flujos de pensamiento que germinaban entre las clases medias e intelectuales indigenistas, anarquistas, nacionalistas y jóvenes que se empaparon

de las problemáticas de su propio país y que emergieron de manera más notoria después de la Guerra del Chaco²⁹.

Los gobiernos liberales abrieron la brecha de la implementación de políticas educativas para fortalecer el proyecto nacional que integrara al indio dentro de la *bolivianidad*, identidad generada hacia aspiraciones de progreso y modernidad que abanderan los circuitos de privilegio, lo que Zavaleta señalaría como:

... una cultura mórbida que era resultado de la servidumbre y el aislamiento, de la cultura de la clase superior del país, de gente que no había trabajado nunca por muchas generaciones y desde el principio; una cultura, en fin, provinciana, abigarrada, arrogante y ciega... una rutina de siglos, porque estaba en la raíz cultural de esta clase la idea del castigo de los indios (Zavaleta, 1977:82-83).

La expansión educativa a las zonas rurales debía acomodarse a un plan pedagógico nacional que no removiera el orden constituido por la oligarquía liberal reducido en terratenientes, criollos intelectuales, abogados y educadores que formulaban un nuevo espíritu liberal positivista científico y racionalista en cuyo desafío educativo el llamado “problema del indio” se basaba en afirmaciones científicas eugenésicas raciales que Demelás define como “darwinismo social”, es decir, la necesidad de un “mejoramiento” de raza que acabe con la raza india considerada “incivilizada”, “salvaje”, “ignorante”. La situación de pobreza y vejación de los indios por ningún motivo podía considerarse de orden político y económico ocasionados por la usurpación de tierras, dominación, negación y explotación de la reducida élite responsable de la edificación del aparato estatal.

²⁹ En siguientes apartados mencionaremos de forma más detallada el impacto de la Guerra del Chaco que desatada por intereses petrolíferos de empresas extranjeras entre Paraguay y Bolivia fue un detonante social y aplacador de flujos políticos en boga por la construcción de identidad nacional. El Chaco fue un punto de encuentro entre personas de sectores progresistas de izquierda e indios reclutados como carne de cañón en las primeras filas de la contienda. El encuentro entre “desconocidos” de un mismo país evidenció la fragilidad del Estado boliviano, removió el sentir nacional por una guerra considerada “ajena”. También se comenta que los indios de Paraguay y Bolivia en primera fila de las trincheras se sintieron más “hermanos” que con cúpulas militares y símbolos patrios de sus correspondientes países.

Cuando el Partido Liberal asumió la presidencia con José Manuel Pando la primera ley que se considera como educación indígenal es un decreto del 6 de febrero de 1900 que no se llevó a la práctica:

Art.1ro.- Se crean escuelas provinciales de indígenas, obligatorias y gratuitas, en los pueblos de Umala, Caquiviari, Inquisivi, Achacachi y Huayno, del Departamento de La Paz. Art. 2do.- Las escuelas serán internado, debiendo darse por toda instrucción lecciones de castellano, lectura, escritura y las cuatro primeras operaciones de Aritmética (De Anuario Legislativo H.C.N.1901 en Blanco, 1999: 67).

Después, la presidencia con Ismael Montes (1904-1909 y 1913-1917) dejó una significativa huella modernizadora en el país, la construcción de una red ferroviaria para hacer más eficaz la expansión del mercado capitalista que fue acompañada de una ola de represión contra comuneros que luchaban contra el despojo y privatización de sus tierras³⁰.

En el periodo de Montes hubo muchas contradicciones, se pretendía educar bajo un sistema “obligatorio y universal”³¹ al indio para integrarlo a un nacionalismo inexistente y al mismo tiempo se agudizó la expropiación de tierras comunales. El Ministro de Instrucción y Justicia en 1904, Misael Saracho, fue un personaje clave en el periodo, “los programas de escolaridad rural dictadas por el ministerio, otorgaron a Montes una potencial herramienta para expandir su base de apoyo oligárquico entre aquellas comunidades indígenas que habían empezado a articular sus propias demandas de alfabetización y educación. Y él sacaría ventaja de esta herramienta clientelar” (Larson, 2007: 13). La iniciativa estatal en cuanto a educación indígena fue la de las *escuelas ambulantes*, maestros urbanos por periodos de quince días debían ejercer sus labores pedagógicas en dos comunidades separadas por kilómetros de distancia. Por un lado, tuvieron que enfrentarse a desentendimientos lingüísticos y culturales, enfermedades y

³⁰ Montes también formó su latifundio, se apropió de tierras en el ex ayllu Taraqu en 1906

³¹ Se considera que se formuló la primera Reforma Educativa que a pesar de algunos cambios bajo los gobiernos republicanos y después de la guerra del Chaco bajo gobiernos militares social-nacionalistas, esta ley se mantuvo vigente hasta el Código de la Educación Boliviana en 1955 (Cajías, 2011: 7).

situaciones de escaso apoyo laboral, por otro lado, a conflictos con sacerdotes y terratenientes.

Los gobiernos del Partido Liberal (1900-1920), en la obsesión por erradicar el atraso del país, se ocuparon de la construcción de un sistema educativo pero el primer problema al que se enfrentaron fue la ausencia de maestros³² y el papel de éstos se consideró de orden mayor para ser quienes expandirían a través de la pedagogía nacional de espíritu liberal positivista, científico y racionalista por la geografía boliviana.

Bolivia era el único país de Latinoamérica que no contaba con una Normal así que después de varios intercambios y misiones pedagógicas con profesores chilenos y argentinos, el 6 de junio de 1909 se creó la emblemática Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República en Sucre³³.

La pedagogía se convirtió en un debate público de una gran actividad crítica en la sociedad y la creación de la Normal se pensó que era un gran aporte por la importancia que el maestro tenía para la unidad y fortalecimiento del país, en una época política en la que se consideró al Estado liberal como “Estado docente”. El presidente Ismael Montes en al acto inaugural del recinto escolar señaló:

Cuando se trata de difundir y mejorar la cultura popular, el agente principal es el maestro (...). Confío que de este plantel saldrán los apóstoles de las grandes ideas. (...) Los maestros y profesores que se formen en esta escuela normal llevarán a todos los confines de la república la semilla de las sanas doctrinas, despertando por todas partes, con acción intensa, un sentimiento boliviano que extinga para siempre las pequeñas rencillas de vecindario (Escuela Normal de Sucre en Cajías, 2011:10)

La dirección de la Normal la tomó George Rouma y la llamada “misión belga”, introdujo corrientes innovadoras de la *Escuela Nueva*, entre otros, el laicismo y la

³² Magdalena Cajías (2011) rescata de Iño, “en 1902 había 1.123 maestros en todos los niveles del sistema educativo, de los cuales el 85% enseñaba en primaria, el 10% en secundaria y el 5% en el nivel superior”.

³³ La historiadora Brooke Larson (2007:11) comenta que, “la Escuela Normal formó cuadros de activistas sociales, intelectuales y maestros que entrarían en escena hacia fines de la década de 1910 y en la de 1920. Muchos de ellos conformaron la incipiente izquierda indigenista y social que posteriormente luchó por recuperar nuevamente a la nación de la desastrosa Guerra del Chaco en la década de 1930”.

coeducación que dejaron una gran huella en la educación boliviana. Entre los postulados de la institución estaban:

1) Formar en los futuros maestros el espíritu científico, enseñándoles a observar, experimentar, comparar y analizar para poder juzgar, inducir o deducir; 2) Formar el carácter y la voluntad para realizar trabajos y esfuerzos sostenidos y perseverantes; 3) Atender a la buena formación profesional de los futuros maestros para que puedan aplicar, eficientemente, la ciencia y el arte de la enseñanza". (Cajías de Quezada, 2011:9).

Debemos añadir que el maestro Rouma tenía relación directa y se inspiraba en el también pedagogo belga Ovide Decroly. La pedagogía de Decroly denominada "escuela para la vida", se basaba en el respeto y la preparación para vivir en libertad. Fuera de las disciplinas rígidas, su metodología trató de educar para la vida al niño, integrarlo a su medio social y ofrecerle las herramientas necesarias para responder a sus necesidades básicas desde la escuela activa. Para ello, es necesaria la libertad y la clave está en cómo conciliar las libertades individuales con la colectiva en un ambiente de motivación y trabajo. Rouma y las corrientes pedagógicas importadas dejaron una importante huella en la educación boliviana³⁴.

No podemos dejar de lado que Rouma era un reformista liberal de la época que realizó varios estudios sobre la "psicología racial" en su "pedagogía integral" donde la castellanización era el factor fundamental. El pedagogo belga trabajó por la unidad nacional con una visión extranjerizante además de darwinista y castellanizante, propia de la visión liberal que gobernaba el país:

... La lengua nacional única es un fuerte cimiento de cohesión nacional... la fuerza de un país reside en su unidad. Si esta unidad no existe, es necesario formarla y este es precisamente el gran papel de la escuela. La mentalidad particular del indio, misonista, supersticioso y desconfiado, es contraria al progreso de la nación. Si no educamos a los indios en su propio idioma, no haremos sino elevar más los muros que nos separan de ellos, sin acostumbrarlos a conocernos, a comprendernos y a imitarnos en aquello que tenemos de bueno y sin incorporarlos a la vida nacional" (Rouma en Cajías: 2011: 14-15).

³⁴ Elizardo Pérez, director de la Escuela Ayllu de Warisata fue discípulo de Rouma, su formación educativa la recibió en la primera generación de estudiantes normalistas en Sucre. Pérez rescatará de Rouma la escuela como preparación para vivir en libertad fuera de las disciplinas rígidas, conciliar las libertades individuales con la colectiva en un ambiente de motivación y trabajo.

La Escuela Normal formaría agentes de moral y cívica nacional, Larson señala que Rouma:

promovía la *pedagogía integral* para los niños de todos los grupos étnicos y raciales de Bolivia, empezó a ver la *castellanización del indígena* la tarea primordial de la educación primaria en las zonas rurales, de manera que bajo el proyecto de Rouma, la revolución pedagógica finalmente tendría éxito en extirpar las lenguas y culturas indígenas de las mayorías rurales como un pre- requisito para integración en la sociedad nacional... una visión etnocida... (Larson, 2007: 11).

En lo que concierne a la educación rural, tras unos años se crearon dos normales rurales: en Umala (la Paz, 1915) y otra en Colomi (Cochabamba, 1916). La historiadora Magdalena Cajías comenta que Rouma inauguró “la división y jerarquización entre las escuelas normales rurales y urbanas” (Cajías, 2011:11). Cuestión que fue muy criticada ya que marcaría la histórica diferenciación entre la escuela rural y urbana. En el Informe al Ministerio de Instrucción Pública 1915- 1916 escrito por Rouma, Cajías rescata:

... por la índole misma de la enseñanza que deben dirigir, tienen que poseer una preparación que defiera esencialmente de la que poseen los preceptores de las escuelas de las poblaciones de importancia... era necesario pensar en la manera de suplir estas deficiencias, tratando de preparar un personal idóneo para las escuelas rurales, es decir, de acuerdo con fines esencialmente prácticos, reduciendo en lo posible las materias recargadas, que preparan para los estudios superiores y para la vida compleja de los grandes centros y dando preferencia a las nociones de agricultura y a otras ramas, cuya aplicación en la vida rural es bien conocida y necesaria (2011:11)

Como podemos ver en esta cita, la subordinación de la educación rural ante la educación urbana ha sido una problemática que se ha cimentado desde los inicios de la construcción de un sistema educativo.

El Decreto de 1905 por el presidente Ismael Montes, anteriormente mencionado, sobre las zonas rurales comenta, “premiaría con dinero a todo individuo que hubiera establecido de su cuenta particular una escuela de primeras letras en centros poblados de indígenas o en lugares apartados de las capitales de cantón y vicecantón...” (Blanco, 1999:105). A pesar de que la labor pedagógica que se pretendía era la alfabetización, la moralidad y la religión, esta ley no tuvo ningún éxito por la amenaza que la educación elemental podía suponer para los hacendados.

Después, se desarrollaron varias iniciativas estatales de educación indígena que fracasaron, la instrucción no tenía aproximación a la realidad nacional, continuaban los tintes racistas y clasistas de las políticas integracionistas. Además, las escuelas estaban ubicadas en áreas urbanas y los maestros egresados no regresaban a sus lugares de origen. Ese fue el caso de la Escuela Normal de Preceptores de Indígenas en Sopocachi instalada en la ciudad de La Paz en 1910 y posteriormente en Puna y en Sacaba en 1919³⁵.

La iniciativa del ministro de Instrucción Daniel Bustamante en 1919 fue un decreto del *Estatuto de educación indigenal* que correspondería a las funciones educativas que el Estado otorgaba mediante Escuelas Elementales (conocimientos básicos de castellano, dibujo, escritura, cálculo para niños de siete a doce años), Escuelas del Trabajo (actitudes para oficios de aprovechamiento de recursos para estudiantes de doce a dieciocho años) y las Normales Rurales (formación de maestros para estudiantes de dieciocho años). En una entrevista que Cecilia Blanco (1999) realiza al maestro warisateño Carlos Salazar Mostajo comenta sobre el decreto que, es un intento meritorio para la época... había del aula, taller y sembró como también de la escuela ubicada en el seno mismo de la comunidad que Elizardo Pérez captó perfectamente”.

2.1.2.- El retorno de la oligarquía conservadora republicana y la “lucha legal” del movimiento educativo aymaro-quechua de caciques apoderados

En la época oligárquica liberal, “los intereses de clase eran muy fuertes como para permitir que el estrato que servía de soporte económico al país tuviera acceso a otra forma de vida” (Blanco, 1999: 72). Las minúsculas aperturas educativas que hubo en la época liberal dejaron una significativa huella tras el golpe de estado de Bautista Saavedra en 1920. Los conservadores que retomaron el control del país hasta 1925,

³⁵ En la creación de las Normales que mencionamos Vicente Donoso Torres fue uno de los impulsores principales, al igual que Elizardo Pérez fue de la primera generación de maestros egresados de la Normal de Sucre y discípulos de Rouma y su “misión belga”. Más adelante detallaremos que Donoso Torres fue uno de los responsables principales en los obstáculos continuos y el desmantelamiento de la Escuela Ayllu de Warisata en 1940. Después de la demolición, en varios eventos se jactó en criticar la *educación indigenal* impulsada desde la experiencia warisateña a partir de la cobertura que tuvo en sus cargos públicos.

consideraron la educación indígena un riesgo para la estructura oligárquica y dejó bajo la tutela de los hacendados la función educativa.

La educación indígena se consideró un riesgo para la estabilidad política y es por esta razón que se dieron fuertes golpes a las comunidades, demolición de escuelas, persecución de maestros, como la masacre contra la rebelión de Jesús de Machaca³⁶ liderada en 1921 por el cacique apoderado Faustino Llanque y su hijo el maestro ambulante Marcelino Llanque³⁷ y la de Uncía en 1923:

En 1922 fueron clausuradas las escuelas normales rurales que se fundaron y más de 200 escuelas de provincia a las que también asistían niños indígenas. Todo esto debido a que vinculaban levantamientos con la influencia de la escolarización de la población indígena... es esta época en que los maestros normalistas eran acusados de liberales. Entre 1920 y 1930, la década controlada por gobiernos republicanos, hubo 20 ministros de Instrucción. El magisterio fue objeto de presiones y despidos, obligado a adherirse al partido gobernante para mantener sus puestos... (Talavera, 2009:70)

La *educación indigenal* que surgió en el periodo liberal pretendía instruir a los indios con concepciones hegemónicas que naturalizan su situación de explotación y la misión etnocida respaldada en términos jurídicos. Lo que se debe destacar de las ambigüedades y del caos de las medidas liberales oficialistas es la importancia que tomó la educación para los indios. El papel social de los caciques apoderados, autoridades comunitarias crearon una importante red que relacionó la educación con la problemática de la tierra.

La iniciativa educativa de los caciques apoderados en defensa de la educación como estrategia para “una emergente lucha legal que daría a los indios acceso directo a las leyes criollas, a documentos antiguos y títulos de tierra...” (Larson, 2007:28) y al derecho a la recuperación de tierras certificadas por la Corona española. Brooke Larson contextualiza que mientras la “pedagogía nacional”

³⁶ La Masacre de Machaca sucedió el 12 de marzo de 1921. Entre los abusos constantes del corregidor Luis Estrada se desató la furia de los comunarios con el encierro hasta la muerte de dos comunarios. Faustino Llanqui y Blas Ajacopa lideraron la sublevación que acabó con la muerte del corregidor y su familia. El gobierno de Bautista Saavedra, en respuesta, movilizó al Ejército en Jesús Machaca ocasionando la muerte de 119 machaqueños, entre tantos, mujeres y niños.

³⁷ En los años cuarenta Marcelino Llanque se afilia a la Federación Obrera Local (Gaya, 2021: 55)

realizada por “pedagogos criollos” aseverar el control “social/civilizatorio sobre indios pastorales y los cholos engreídos”:

... Las luchas indígenas por las escuelas eran parte de una agenda popular de más vasto alcance que buscó restaurar el ayllu étnico, dar poder a los líderes e intermediarios indígenas y articular la política, las demandas y las aspiraciones indígenas en torno a coaliciones políticas más amplias dentro del sector dominante criollo durante las décadas de 1910 y 1920.... los líderes andinos que resurgían en los pueblos y provincias de las tierras altas del norte estaban comenzando a construir sus propios significados sociales y programas alternativos de reforma pedagógica... la pregunta por las escuelas indígenas no simbolizaba la protección tutelar ni la asimilación cultural, sino los esfuerzos de los indígenas por manejar y manipular el lenguaje, la alfabetización, las leyes y las instituciones criollas (Larson 2007:22)

Los esfuerzos colectivos por la expansión de escuelas indígenas como estrategia de defensa contra explotación gamonal: la sustracción de tierras del ayllu, así como una herramienta que permitía a los líderes de los pueblos y a los intermediarios étnicos lograr más poder para intervenir en la política nacional e influir en la cultura política dominante... (2007:22). La educación como herramienta de liberación dio un giro a las políticas que la “pedagogía nacional” pretendía controlar mediante una red de apoyo entre caciques apoderados y la organización de artesanas/os libertarias/os de las urbes bolivianas.

La mirada india del sentido educativo se consideró una actividad insurreccional. A pesar de que la constitución liberal aboliera el trabajo forzado se dio paso a la impunidad de terratenientes y autoridades municipales que recurrían a mecanismos represivos contra las personas que tuvieran la osadía de aprender a leer y escribir. Brooke Larson recoge del Archivo del Taller de Historia Oral Andina (THOA) testimonios de las tácticas para intimidar a los niños e impedirles ir a la escuela: “hacen consentir a los indígenas que lo que van a aprender a leer y escribir es para ser castigados y que sus miembros serán mutilados y reventados sus ojos, y con esas mentiras quieren sembrar la discordia entre nosotros y todo para aprovechar del trabajo indígena” (2007: 34)

Las persecuciones, los atropellos, los castigos, las amenazas y la impunidad protagonizaron escenas sangrientas que no paralizaron una intensa red anarquista-indianista entre cholos artesanos de las urbes y los caciques apoderados.

2.1.2.1.- Caciques apoderados y anarquismo en los años veinte

Desde antes de los años veinte del siglo pasado se concibió la educación como una herramienta de lucha, la “lucha legal” se reforzó en una red clandestina expandida por provincias del altiplano de La Paz y Oruro por los caciques apoderados:

En altiplano boliviano, en los departamentos de La Paz, Cochabamba, Oruro, Potosí y Chuquisaca, el movimiento de los caciques apoderados protagonizó esa historia. Indios comunarios con poder, experiencia y confiables eran “apoderados” por jilaqatas y alcaldes de sus ayllus o por los miembros de las comunidades, para actuar en representación suya ante los poderes del Estado. Su responsabilidad como líderes indígenas tenía que ver con peticionar y enfrentar a las autoridades gubernamentales por tres cuestiones básicas: escuelas, igualdad ciudadana y restitución de las tierras usurpadas... (Margarucci y Maldonado, 2017: 1)

En entrevista con Larson, Tomasa Siñani de Wilka señala que las escuelas clandestinas nombradas “escuelas pitanza” porque “sus maestros cobraban sumas insignificantes provenientes de sus propias comunidades” (2007:30), eran una red de escuelas comunitarias que sin respaldo estatal consideraban la erradicación del analfabetismo como una de las vías a la liberación³⁸. Silvia Rivera Cusicanqui comenta que los caciques apoderados de los años veinte se constituyeron en memorias de “micropolítica” por su ejercicio de autonomía, redes de apoyo cotidiano y lucha legal e insurreccional por la recuperación de tierras:

...hacían micropolítica los caciques apoderados, que eran la porción más visible y documentada de una vasta red de comunidades autónomas, rurales y urbanas que desplegó una lucha incansable, legal e insurreccional, contra la usurpación de tierras propiciada por las reformas liberales de los años 1880 (ver THOA, 1984; Mamani, 1991; Choque et al.1992). Estas organizaciones y comunidades de base incorporaban en su práctica nociones de territorio y pertenencia, de conflicto y convivencia, que expresaban una autopoiesis comunal, a través de rituales de diálogo con las múltiples especies y entidades que habitan el paisaje. La micropolítica de estos núcleos comunitarios, entramados entre sí y con la sociedad dominante por múltiples conexiones, era una práctica cotidiana, anclada en los cuerpos y actualizada cíclicamente en el ritual, u ocasionalmente en la movilización abierta. Ella se constituyó entonces en memoria colectiva, recapturada por la reactivación katarista de los años 1980... (Rivera Cusicanqui, 2018: 129)

³⁸ Ante el panorama de clandestinidad, Vitalino Soria Choque (1992) señala que los representantes comunales se enfilaron en el servicio militar para instruirse en la lectura y escritura para a su regreso a las comunidades apoyaran al movimiento por el derecho a las tierras comunales.

El movimiento de los caciques apoderados, en su lucha por la tierra contra el latifundismo y el aparato estatal fueron emblema de luchas anticoloniales ejercidas en procesos autónomos que en los años veinte empataron con el movimiento anarquista urbano³⁹. Ivanna Margarucci y Marcelo Maldonado acentúan las conexiones políticas que los caciques apoderados compartieron con el movimiento anarquista⁴⁰ de artesanas/os urbanas/os agrupadas/os en la Federación Obrera Local⁴¹ fundada en 1927:

... contactos desarrollados en los 20' a través de algunos activistas de la Federación Obrera Local (FOL) y caciques apoderados, tuvieron efectos recíprocos, en el corto y el largo plazo. La profundización de la represión estatal a fines de esa década no logró desarticular las redes tendidas entre agitación anarquista y rebeldía indígena. Durante la posguerra los lazos fueron retomados, decantando en la organización de la Federación Agraria Departamental (FAD), filial rural de la FOL, e impulsando la sublevación indígena de 1946-1947⁴²

Margarucci y Maldonado comentan que, “primer contacto conocido se dio a raíz del conflicto en Chililaya (o Puerto Pérez), a orillas del Lago Titicaca” a partir del trabajo de Lehm y Rivera en entrevista con Desiderio Osuna recogen:

el apoyo y asesoramiento legal dado en 1924 junto a Luciano Vértiz Blanco -ambos sastres e importantes activistas ácratas- a los comunarios y colonos, enfrentados a los hacendados locales ante el despojo de sus tierras. Una masacre ocurrida en la misma comunidad dos o tres años después, es denunciada en la prensa de la

³⁹Más adelante abordaremos la influencia y afluencia del anarquismo peruano en la Escuela Ayllu de Warisata mediante conexiones entre personajes históricos que presenciaron la experiencia educativa.

⁴⁰ Sobre el movimiento anarquista en Bolivia véase, *La choledad antiestatal. El anarcosindicalismo en el movimiento obrero boliviano (1912- 1965)* publicado en (2010); *Lxs artesanxs libertarixs y la ética del trabajo* de Silvia Rivera Cusicanqui y Zulena Lehm Ardaya (2013); *Anarquismo en Bolivia ayer y hoy* compilado por Carlos Crespo (2016); el artículo “Libertarios de poncho y ojotas. Memoria de luchas campesindias y su alianza con el anarquismo en Perú y Bolivia de la primera mitad del silo XX” de Gaya Makaran (2021).

⁴¹ Ivanna Margarucci en el artículo Apuntes sobre el movimiento anarquista en Perú y Bolivia, 1880-1930 comenta que entre 1924 y 1927 fueron “cuatro sindicatos clave (mecánicos y torneros, albañiles y constructores, sastres y carpinteros) fueron fundados, constituyendo el núcleo de lo que después sería la Federación Obrera Local de La Paz (2019)

⁴² Silvia Margarucci y Marcelo Maldonado en el artículo “Ama sua, ama qhella, ama llulla, ama llunku. Conexiones entre el movimiento anarquista urbano y el movimiento indígena- campesino de Bolivia, 1920- 1940” comentan que en los años veinte fueron primeras y “tímidas” conexiones entre movimientos rurales y urbanos que “convergió en una lucha común, librada contra la noción de ciudadanía excluyente articulada por el Estado oligárquico, que marginaba la vida política a indígenas, campesino, trabajadores y mujeres” (2017:1)

Asociación Continental Americana de Trabajadores (ACAT)... y otras organizaciones libertarias de América Latina” (2017:4)

En ese intercambio de perspectivas de lucha, Margarucci y Maldonado apuntan que en el Tercer Congreso Obrero de 1927 el presidente del Congreso, el sastre libertario fundador de la revista *Tierra y Libertad* Rómulo Chumacero⁴³ y Víctor Vargas Vilaseca, delegado de la “Escuela Ferrer Guardia” de Sucre creada en 1924, presentaron documentos “con las mismas reivindicaciones de los caciques apoderados: educación, igualdad y tierras” con afirmaciones específicas: “la liberación del indio, será obra de él mismo”; “todas las obreras, deben tender a la formación de federaciones y sindicatos entre los indios”; recuperación de las tierras comunales”; “la construcción de escuelas rurales y la implantación de autoridades locales propias” (Margarucci y Maldonado, 2017: 4)

Las reivindicaciones de las luchas indígenas replantearon la doctrina anarquista, “aquel buscarse mutuamente, rebasa las interpretaciones sobre una posible vanguardia anarquista que una vez infiltrada entre los indios los hizo levantarse en armas” (Makaran, 2021: 56). Gaya Makaran (2021), al igual que Ivanna Margarucci y Marcelo Maldonado (2017), recuperan en sus respectivos trabajos una de las conexiones clave del “anarco- indianismo”, Luis Cusicanqui⁴⁴, miembro activo de la FOL como “personaje clave de aquel anarco- indianismo”, que según FOListas y el hijo de Cusicanqui, “hospedó en su casa en 1928 a Santos Marka Tola, Cacique Principal de los Ayllus de Qallapa y Apoderado General de las Comunidades de la República quien, desde 1913 lideró la lucha de los comuneros en la provincia de Pacajes” (Makaran, 2021:56-57)

⁴³ Rómulo Chumacero fue sastre libertario fundador de la revista *Tierra y Libertad*, “inspirada por el magonismo mexicano, militante de la Escuela Ferrer y Guardia creada en 1924. Entre sus objetivos de la Escuela se encontraba establecer vínculos entre la red de caciques del Sur (Potosí y Sucre), difundir la *educación indígenal* y las ideas del comunismo anárquico. Con el tiempo, se acercó al socialismo trotskista de Tristan Marof y su Partido Obrero Revolucionario (Rodríguez en Makaran, 2021)

⁴⁴ El camino hacia el anarquismo de Cusicanqui, Makaran apunta que “es propio de toda su generación, obrero migrante a las salitreras chilenas que en los años 20 atraían a la mano de obra boliviana y peruana, se encontró allá con la organización sindical influenciada pro el anarquismo, que a su regreso al país intentó recrear” (2021: 56). Entre sus escritos está *La Voz del Campesino. Nuestro reto a los grandes mistes del Estado* (1929).

Las múltiples conexiones entre el anarquismo e indianismo de los caciques apoderados fusionaron un lenguaje de lucha anticolonial común contra el Estado y el régimen dominante de criollos oligarcas. En ese sentido, el “ayllu-gremio” comenta Maldonado, “fue la táctica organizativa que aproximó a los indios con las asociaciones y organizaciones de trabajadores emergentes en las ciudades y los centros del trabajo” (2017: 134). Y suma Maldonado junto a Margarucci que “el activismo de la preguerra (Guerra del Chaco 1932- 1935) los inusitados canales de comunicación y debate interétnico, lo que se tradujo en un flujo creciente de intercambios lingüísticos, simbólicos y performáticos entre campo y ciudad” (Rivera Cusicanqui en Margarucci y Maldonado, 2017:6).

El Taller de Historia Oral Andina recoge algunos testimonios de los años veinte sobre el Centro Educativo de Aborígenes “Bartolomé de las Casas” y la “Sociedad República del Qullasuyu” de Eduardo Leandro Nina Quispe. Vitaliano Soria en *Los caciques-apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952)*, narra a partir del testimonio oral del “ex quilquiri, escribano de los caciques- apoderados y uno de los principales animadores”, Leandro Condori Chura, que el Centro Educativo Aborigen se creó en 1930 en La Paz para dar soporte, impulsar y apoyar la formación y continuidad de escuelas consideradas subversivas.

A inicios de los años treinta existían noventa y dos escuelas en un contexto de adversidad constante, creadas por “caciques, alcaldes, jilaqatas y apoderados de distintos ayllus y marcas del altiplano”, el Centro autogestivo regentado por dichas autoridades comunitarias, trataba de realizar “esfuerzos para lograr su reconocimiento por parte del gobierno y la iglesia, con el fin de que los miembros no sean perseguidos ni se obstaculicen sus labores de creación de escuelas” (Soria, 1992:65).

Otro de los proyectos educativos fue el impulsado por el aymara Eduardo L. Nina Qhispi, la Sociedad Centro Educativo “Qullasuyo”, desde su propio domicilio en calle Laja 142, barrio de la Caja de Agua:

El trabajo organizativo de Nina Qhispi fue guiado por su propia experiencia. El primer paso consistía en solicitar autorización y proceder a la fundación de escuelas en las

diversas comunidades y haciendas, donde al mismo tiempo, se creaba una filial de la Sociedad. Inmediatamente después pasaba a reclamar por las tierras usurpadas o se constituía en defensor de comunidades que estaban siendo agredidas por los latifundistas (Mamani, 1991:132)

Con bases territoriales, educativas e identitarias, Nina Quisphi desarrollo “una propuesta de autogobierno nacional: reorganizar en forma autónoma a las comunidades en una República del Qullasuyo que representaba una renovación de la nación boliviana” (Soria, 1992:17- 18). Por su parte, Roberto Choque menciona que Eduardo Leandro Nina, “aglutinó a los representantes indígenas de todo el país, abriendo el camino de la liberación del indio por el propio indio” por medio de la educación para crear conciencia y ampararse de los abusos (Choque, 2016: 250).

Los procesos educativos retomados por las fuerzas comunitarias indias fue un movimiento de una gran firmeza y cohesión que surge a partir de la resistencia contra las agresiones latifundistas. Es importante reflexionar que como comenta Choque: “antes de crear una institución propia de los aymaras y quechuas, los caciques y apoderados y otros representantes de las comunidades de toda la República de Bolivia, desde 1912 protagonizaron una lucha incansable, tanto individual como colectiva, contra los usurpadores de tierras comunitarias...” (Choque en Claire, 2010: 35).

Los caciques apoderados y los levantamientos indios propiciaron intercambios que reelaboraron las interpretaciones también anarquistas. La recuperación de tierras comunales y la participación activa de una mayoría india con propias autoridades. Larson señala como “derechos de autodeterminación comunal” impulsados por “una pedagogía radical subalterna”:

.... Los derechos de autodeterminación comunal, participación política dentro de la nación y liberación de las extracciones coloniales ayudaron a trazar las coordenadas de las esperanzas y aspiraciones políticas indígenas a principios del siglo XX. En tanto a lo largo de la década de 1920 sus luchas y apelaciones por la justicia social avanzaron, los intelectuales andinos arremetieron contra los discursos criollos de decadencia y atraso racial, acusando a sus propios enemigos y opresores gamonales de ser los verdaderos obstáculos del progreso económico y el avance moral...

...encarnadas en discursos y prácticas campesinas, estaban las semillas de una pedagogía radical subalterna que colocaba al proyecto de la mayoría india en

primera línea de progreso económico y la vida política boliviana y que audazmente, dibujaba los contornos utópicos de una *gran pedagogía* – una nacionalidad imaginada étnicamente plural y políticamente inclusiva en sus bases (Larson, 2007)

El aceleramiento por liquidar a la organización y propiedad comunal de la tierra dejó incidentes de gran represión en los que también debemos rescatar que las movilizaciones indias y conexiones libertarias de las urbes conformaron un fundamental acumulado de capacidades contra el estado criollo y el latifundismo para defender horizontes de liberación que muestran una red de procesos organizacionales diversos con la creación de escuelas como puente de acción.

2.2.- Warisata: la Escuela Ayllu

2.2.1.- La fundación de la Escuela Ayllu de Warisata

Warisata, es una comunidad situada en el altiplano de la Provincia Omasuyos del departamento de La Paz, una amplia llanura al pie del nevado de Illampu. La comunidad cuyo nombre se traduce del aymara como “lugar de vicuñas” se sitúa a una altura de casi cuatro mil metros de altura sobre el nivel del mar. Warisata es un lugar característico también por su cercanía al centro civilizatorio preincaico del Tiahuanaco. La filósofa boliviana Yvette Mejía definió así a la Warisata de comienzos del siglo pasado:

El clima es frío, su flora y fauna es la típica del Altiplano, produce papa, de la que se fabrica el chuño, resultado de un proceso de deshidratación y tunta, que es proceso inverso, o sea de hidratación, su actividad fundamental es agropecuaria y artesanal. También producen oca, cebada y otros. Crían ganado camélido y otras especies. Vivían los comunarios aymaras en humildes chozas de adobe y paja cuyo mobiliario para dormir y comer como las cobijas y ropas se lo hacían ellos mismos, unos pocos sabían español por el contacto con los patrones (Mejía, 2005: 5)

A escasos diez kilómetros, los terratenientes del municipio de Achacachi tenían apropiadas la mayoría de las tierras de la comunidad bajo trabajos forzados cuyo origen trata de la época colonial: *pongueaje* y *mit´a*⁴⁵ El sistema organizacional comunitario, el *ayllu*, como concepción preincaica de organización social de carácter territorial se mantenía en el interior de los centros latifundistas.

⁴⁵ *Mit´a*, cuota o turno gratuito obligatorio de trabajo en las minas coloniales (Mamani, 1991)

La Escuela Ayllu de la comunidad de Warisata se creó con el impulso de la *indiada*⁴⁶ aymara a raíz del encuentro entre Avelino Siñani y Elizardo Pérez. El líder comunal aymara Avelino Siñani, maestro en su escuelita particular, fue integrante del movimiento de caciques apoderados. Por su parte, el maestro normalista Elizardo Pérez fungía como Inspector del Departamento de La Paz realizaba visitas a las escuelas indígenas cuando conoció a Avelino Siñani. Así, entre ambos se pensó la Escuela Ayllu como propuesta educativa de diferentes vertientes que debían asumir una forma integral de resistencia comunitaria. Pérez que recuerda con gran emoción el primer encuentro con Avelino Siñani comenta que le propuso que la fundamentación de la Escuela debía darse por la liberación del indio, que el oscurantismo del sublevado por siglos de opresión requería de iluminación:

... su cultura no residía en los ámbitos de Occidente; era la cultura de los viejos amautas del Inkario, de los sabios indígenas de antaño, capaces de penetrar tanto en el misterio de la naturaleza como en el de los espíritus humanos. Avelino Siñani era la encarnación de la doctrina contenida en el *ama sua, ama llulla, ama kella*, y en dimensión insuperable... abrió una escuelita pobrísima como él, pero de grandiosas miras, como que se proponía nada menos que la liberación del indio por medio de la cultura... (Pérez, 1992: 62).

Avelino Siñani representó la figura de los caciques apoderados que luchaban contra el despojo cada vez más agresivo de los latifundistas. El warisateño desde su experiencia hacia memoria en voz propia sobre los códigos filosóficos –*ama sua, ama llulla, ama qella*– reproducidos en la herencia comunal que parte de modos asamblearios formados por el Parlamento Amauta, la *Ulaka*, autoridades aymaras para la toma de decisiones en el *ayllu*.

Por su parte, Elizardo Pérez⁴⁷, perteneció a la primera generación de graduados de la Escuela Normal de Sucre en 1913, aunque en los conceptos de laicidad y escuela

⁴⁶ La historiadora Marta Irurozqui (2006: 40) comenta que la *indiada*, “se identificaba con una peligrosa colectividad de antiguo régimen con exigencias particulares sobre el control del territorio y con sus sistemas de autoridad y justicia propios que dejaban fuera al Estado del proceso de regulación, sus miembros adquirirían progresivas y acumulativas culpas en el logro de la unidad nacional boliviana. Pero ese pecado irredentismo comunitario que representaba la *indiada* encontraba en la participación revolucionaria un medio de remisión”

⁴⁷ En entrevista con su hija María Victoria Pérez, comenta que Elizardo Pérez a pesar de ser convocado por varios partidos políticos siempre se diferenció de ellos.

activa importados por Rouma fueron referentes, su visión educativa iba hacia una ruta de vocación crítica y propia. El maestro normalista tomó varias consideraciones entre las contiendas de las fuerzas conservadoras y liberales para marcar desde sus apreciaciones como normalista el contexto político del surgimiento de la Escuela Ayllu.

La primera es que en la presidencia de José Gutiérrez Guerra (1917-1920), como hemos comentado anteriormente, Pérez consideró la importancia del decreto que Daniel Sánchez Bustamante, Ministro de Instrucción dictó el 21 de febrero de 1919, el *Estatuto de educación indigenal*, en el que el maestro normalista rescata los dos primeros artículos para focalizar el trabajo de la escuela que debía estar ubicada en la comunidad con aula, sembrío y taller (Anexo I). Se refiere a Sánchez Bustamante como el que “fue el galardón de los regímenes liberales del pasado. Intuyó como pocos el problema de la educación del indio y, sin embargo, en la práctica no pudo o no quiso aplicar sus postulados... tropiezan con el cerrado ambiente de los privilegios e intereses de clase” (Pérez, 1992:63). Sánchez Bustamante dejó el Ministerio de Educación y “nadie volvió a acordarse de su Decreto en cual quedó sin efecto alguno” (1992:63)

La segunda de las vertientes del contexto anterior a la Escuela Ayllu de Warisata que considera Pérez desde su vivencia fue la Masacre de Jesús de Machaca en 1921, “era una de las *marcas* más puramente conservadas en el altiplano” (1992: 64). Cabe puntualizar que durante el gobierno de Hernando Siles Reyes ⁴⁸ (1926-1930), además de la Masacre de Jesús Machaca también fue la de Chayanta, levantamiento expandido en los departamentos de La Paz, Potosí, Chuquisaca y Oruro en 1927, ambas sublevaciones por los abusos y castigos ejercidos por los patrones de las haciendas y con respuesta del ejército. Durante los años veinte, gobiernos como el de Hernando Siles, como hemos señalado con anterioridad, se vieron amenazados por la expansión de las sublevaciones indias.

⁴⁸ Las tensiones en la región del Chaco se desataron entre Bolivia y Paraguay durante su presidencia.

Tras el gobierno de Siles, el presidente Gral. Carlos Blanco Galindo (1930- 1931) en el gobierno, Sánchez Bustamante desde el Ministerio de Educación tuvo oportunidad de desarrollar el *Estatuto de educación indígenal* que decretó en 1919. En ese tiempo creó el Consejo Nacional de Educación⁴⁹, “dándole a éste las normas fundamentales y otorgándole tuición sobre los ciclos primario, secundario y normal, mientras que la educación indígenal y la educación física dependían directamente del Ministerio” (1992:67). Todas estas puntualizaciones que narra Elizardo Pérez son fundamentales para entender los grados institucionales en los que la Escuela Ayllu tuvo margen de maniobra.

Más adelante, como tercer momento, comenta que, en 1931, siendo Ministro de Educación el señor Bailón Mercado, se creó la Dirección General de Educación Indígenal⁵⁰ bajo la “inspiración” de Sánchez Bustamante y se fundó la Escuela Normal Indígenal en el barrio residencial de Miraflores, “las escuelas para indios debían fundarse en centros de población indígena, ahora resultaba fundando una escuela indígenal en la mismísima ciudad de La Paz” (1992:68). Así que siendo Director de la Escuela Normal Indígenal de Miraflores en 1931, enervado por un recinto de preparación de maestros indios en la ciudad y por un “magisterio indígenal absolutamente teórico, libresco e intelectualista... semillero de burócratas” renunció al cargo.

Pérez comenta, “perdónenme las referencias personales”, después de una intensa conversación con Bailón Mercado sobre que la escuela del indio debe estar ubicada en el ambiente indio, “allá donde se lucha para no desaparecer”, Bailón le respondió “eso que está usted pensando, eso vaya usted a hacer” (Pérez, 1992: 69-70), sin

⁴⁹ Como veremos más adelante, la descripción sobre las medidas educativas que se toman desde inicios de los años treinta son importantes de detallar, entre otras cuestiones, el Consejo Nacional de Educación se convirtió en el brazo administrativo- burocrático en el operativo de demolición de la Escuela Ayllu de Warisata.

⁵⁰ Desde la Dirección General de Educación Indígenal, Elizardo Pérez mantuvo a la Escuela Ayllu de Warisata en ciertos márgenes institucionalizados con los que, entre otras, podían pagar a maestros/as y algunos utensilios escolares, aunque el vasto trabajo de la Escuela Ayllu se desarrollara de manera autogestiva mediante el trabajo colectivo de la comunidad. En el contexto de demolición de la Escuela Ayllu, la Dirección General de Educación Indígenal fue una de las trincheras en la defensa.

imaginar que podría estar dando apertura a la *educación indígenal* gestada en el *ayllu* junto a caciques apoderados. Así fue cómo Elizardo Pérez comenzó una ruta para implementar una *educación indígenal* donde “no buscaba la aldea hereditaria de los vicios coloniales y republicanos, sino el ayllu donde tendría palpitante la realidad indígena” (1992: 71) y se reencontró con Avelino Siñani.

En un contexto de sublevaciones, estrategias comunales y jurídicas educativas/ territoriales, con el permiso y la participación de la comunidad de Warisata, Avelino Siñani y Elizardo Pérez fundaron la Escuela Ayllu el 2 de agosto de 1931. Las tierras donde se asentaría la Escuela Ayllu, comenta Pérez que fue una donación de la municipalidad de Achacachi:

En cuanto a tierra se comprometieron a adquirirlas por cuenta de la Municipalidad en el lugar y extensión que se indicara oportunamente. Como es natural, acepté los ofrecimientos, sin saber que el vecindario de Achacachi sería nuestro más encarnizado enemigo. Hay que decir que sin tardanza, se tomaron todas las medidas para que al día siguiente nos esperara la indiada de Warisata... Avelino Siñani, a nombre de la comunidad, aceptó todas las condiciones, que eran las mismas que había propuesto en Kalaque y otro lugares. Señalé el sitio en que se edificaría la escuela... Todos estuvieron de acuerdo (Pérez, 1992: 71- 72)

Además, en el Acta de Fundación de la Escuela, se muestra que inicialmente la Escuela Ayllu estuvo aprobada por Enrique Hertzog, Prefecto y Comandante General del Departamento de La Paz; el Subprefecto de la Provincia Juan Silva; Víctor Andrade, Oficial Mayor del Ministerio de Instrucción Pública, el Presidente de la Junta Municipal de Achacachi, Claudio Vizcarra Collao; Vicario Foráneo de la Provincia Eliseo Oblitas, en nombre el poder judicial Justo Durán, el Inspector de Instrucción Indígenal, Juvenal Mariaca... Entre los caciques de Warisata que firmaron el acta están Anacleto Zeballos, Avelino Siñani y Eduardo Ramos.

El recorrido de Avelino Siñani y testimonios como el de Santiago Poma dieron certeza de que el movimiento educativo de los años veinte y la Escuela Ayllu de Warisata tenían un fuerte vínculo y significado de vida para los indios. En el acto de inauguración de la Escuela de Warisata Santiago Poma relató su experiencia en el movimiento educacional fundado por los indios:

He vivido muchos años y he visto todas las miserias que nos tocan como herencia a nosotros los indios. Hace tiempo alcance a levantar una pequeña escuela para los niños de la comunidad. Este acto de inspiración sana y renovadora fue interpretado como un incalificable delito. Y un día, al amanecer, con otros compañeros más, fui conducido a la cárcel de la capital, atado a la cola de los caballos que montaban soldados. Mientras tanto, impunemente, las barretas de los opresores se encargaban de consumir la obra destructora... El edificio de la escuela fue demolido. Llegado a la cárcel, el fiscal me hizo flagelar en forma despiadada, y luego dispuso mi encarcelamiento, que duró tres años, al cabo de los cuales conseguí salir del presidio a cambio de la sayaña heredada de mis antepasados. Y principié a prestar mis servicios a este representante de la justicia, que me había torturado, encarcelado y arrebatado mis tierras... Hoy me hallo reducido a la condición de colono, que quiere decir esclavo. Esta escuela, objeto de nuestras preocupaciones y desvelos, es de los indios, y yo, como el más viejo de todos los de la región, tomo posesión de ella en nombre de nuestros abuelos⁵¹

En sus inicios, aunque la comunidad desconfiaba de las primeras propuestas de Elizardo Pérez, por relacionarlas con las artimañas del Estado, lograron convocar a la *indiada*⁵² para la puesta en marcha de la Escuela Ayllu. Primeramente, maestros y comunidad realizaron la construcción del recinto escolar: transportaron con sus propias manos la madera desde la comunidad aledaña de Sorata; habilitaron canales para hacer circular el agua desde el nevado del Illampu; crearon adobes para la construcción del edificio, etc.

El maestro mexicano Adolfo Velasco visitó la Escuela en 1939 y describió que el recinto escolar disponía de dos pisos y un patio central de 750 metros cuadrados con jardines, cinco dormitorios con 150 camas, cinco salones de clases, cinco oficinas, almacenes, seis salones para talleres -sombrerería, tejidos, alfombras, carpintería y fabricación de tejas y ladrillos de adobe-, los sembradíos, la dirección, el comedor y la cocina. Velasco comenta, “ejemplo digno de imitarse, cuando hay voluntad de hierro y un dinamismo a prueba, poco falta hace el presupuesto oficial

⁵¹ Testimonio extraído de la obra *Escuelas indígenas. Otra forma de resistencia comunitaria* de Karen Cecilia Claure Fuentes publicada en su segunda edición en 2010.

⁵² La historiadora Marta Irurozqui (2006: 40) comenta que la *indiada*, “se identificaba con una peligrosa colectividad de antiguo régimen con exigencias particulares sobre el control del territorio y con sus sistemas de autoridad y justicia propios que dejaban fuera al Estado del proceso de regulación, sus miembros adquirirían progresivas y acumulativas culpas en el logro de la unidad nacional boliviana. Pero ese pecado irredentismo comunitario que representaba la *indiada* encontraba en la participación revolucionaria un medio de remisión”

para hacer grandes edificaciones”⁵³ También se conocieron los tres pabellones llamados México, Colombia y Perú que no terminaron de construirse en la etapa correspondiente a la Escuela Ayllu.

Warisata junto con la Escuela representó un “instrumento de transmisión de la herencia cultural del indio”, era una escuela integral que sin tener en cuenta su totalidad perdería el vasto de su análisis social aymaro-quechua basado en el trabajo, es decir, en un sistema colectivo cuyo eje organizativo es el *ayllu*. Pérez interpreta de esta manera el *ayllu*:

... es una célula social de los pueblos andinos... En los albores de su existencia, el *ayllu* no era más que la familia que crecía gobernada por el anciano padre jefe y conducida según las reglas del respectivo *tótem*... La familia, la religión, el cooperativismo familiar, el colectivismo, las formas de propiedad y aprovechamiento de la tierra, industria familiar y el idioma... un profundo sentido cooperativista estimulado por las necesidades de la subsistencia y de la convivencia pacífica. La producción requería del concurso de todo el conjunto social, creándose así el *ayni* aymaro-quechua, sistema de ayuda mutua, individual o colectiva, en favor de personas o ayllus. El *ayni* adquirió jerarquía institucional en el Inkario, se mantuvo en la colonia, aunque aplicándolo al sistema de servidumbre feudal y que todavía subsiste. El *ayni* era otorgado en trabajo por el tiempo necesario para levantar una cosecha, realizar una siembra, techar una casa, etc... El *ayni* asumía también, con el nombre de *mincka*, una función pública, estatal, mediante la cual el pueblo realizaba su tributo de trabajo concurrendo a las labores colectivas... una gran cooperativa de orden estatal que abarcaba a todos los confines del Imperio. De este cooperativismo familiar o de ayuda mutua, se pasa por transición natural al colectivismo, el cual integra ya en las formas de propiedad y aprovechamiento de la tierra, dando al trabajo una organización altamente desarrollada (Pérez, 1992: 41-42)

La memoria preservada en la matriz comunal nos lleva a trasladarnos a un movimiento educativo enfocado a arrancar a los indios de la denigración que suponía el latifundismo. Los antecedentes mencionados hasta finales de los años veinte, los caciques apoderados las sublevaciones indias, las respuestas represivas y las conexiones con los *cholos* anarquistas de las urbes, dejaron en la comunidad de Warisata una trascendental huella para la liberación del indio.

⁵³ Adolfo Velasco, maestro mexicano que viajó a Bolivia a conocer la experiencia educativa warisateña presentó el libro *La escuela indígenal de Warisata* para narrar sus percepciones. La obra fue presentada en 1940 en el Primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro, México.

La Escuela Ayllu de Warisata fungió con una mirada integral que intentaremos segregar en interrelacionados aspectos políticos, económicos, pedagógicos, filosóficos y culturales a modo de profundizar la complejidad en la que se gestó, expandió y demolió en su corta pero intensa existencia (1931- 1940). Comenzaremos por los aspectos políticos con el propósito de continuar la contextualización y las confluencias políticas que tuvieron a la Escuela Ayllu como punto de encuentro de artesanas/os, intelectuales de las urbes nacionales/internacionales y comunarios aymaro-quechuas.

2.2.2.- Aspectos políticos de la Escuela Ayllu: el Parlamento Amauta y sus redes comunitarias, nacionales e internacionales

Warisatt wawan chamapa (con el esfuerzo de los hijos de Warisata) y *Takke Jakken utapa* (la casa de todos) en aymara son dos frases de la puerta frontal de la Escuela Ayllu de Warisata que representan la fusión entre escuela y comunidad. La Escuela da cobijo y potencializa lazos comunitarios e intercomunitarios desde el trabajo colectivo que libera y genera bien común basado en prácticas de autoabastecimiento y autogestión comunitaria. La Escuela fue un punto de encuentro, un espacio donde reflexionar y actuar hacia la construcción de “horizontes popular- comunitarios”.

La primera barrera fue que la comunidad en su conjunto creyera que la Escuela fungía por su liberación y no como aparato de control integracionista contra las estructuras comunales. De alguna manera, en un contexto de sublevaciones y masacres en comunidades, la comunidad warisateña tuvo recelo de la experiencia educativa por la presencia de Elizardo Pérez como funcionario público, desconfianza que se anuló por su propia accionar ante los ojos de la *indíada*. El trabajo cotidiano en el que se emprendió la Escuela Ayllu, por el bien común, la responsabilidad, la perseverancia, el esfuerzo, el compromiso, la fe, la constancia, el amor, la solidaridad, la resistencia, la creatividad, la reciprocidad y la organización eran claves en la considerada “pedagogía del esfuerzo”.

Como mencionamos en el primer capítulo con aportes de Pablo Mamani, el territorio como generador de conocimientos y saberes propios para la reproducción de la vida comunitaria, la recuperación del *ayllu* como forma de organización fue un aspecto fundamental para que la comunidad sintiera que la Escuela tenía un camino transformador por delante. En este sentido, el *ayllu* significó una ruta emancipatoria por la revalorización cultural que perseveró con la toma de decisiones del Parlamento Amauta, la *Ulaka*:

Es la *ulaka*, el consejo, el cabildo, la representación popular por excelencia. Cada Ayllu poseía su propia *ulaka*, su gobierno propio, que es el que realmente hacía marchas al imperio. La autoridad del inka, en cierto modo, no era sino la centralización de las *ulakas*... las traduce en práctica, en planeación, futura, en justicia, en hermandad... ¿Y cómo puede la escuela indígenal proscribir a la *ulaka*? (Salazar, 1983: 66-67)

En *La "Taika". Teoría y práctica de la Escuela- Ayllu* Carlos Salazar, alias *Chapaco*, apunta que con el Parlamento Amauta: "quedaba suprimido, de cuajo, todo paternalismo, porque así era el mismo indio el que conducía la Escuela, pues el Director y los profesores, todos, estaban sometidos a sus disposiciones..." (Salazar, 1986: 28)

Las asambleas horizontales y en democracia directa las problemáticas indias se deliberaron entre *amautas*, autoridades locales -*mallkus*, *jilacatas* y comisarios- ancianos, familias, maestras/os, estudiantes de la comunidad en el Parlamento Amauta con la restauración de la *Ulaka*, órgano de deliberación aymara por "el derecho a pensar y hablar" Salazar (1986), donde en el caso de la Escuela Ayllu, se conformaron comisiones para atender a la comunidad en *marka* que correspondía a un conjunto de *ayllus* que representaban el territorio del trabajo comunitario. El Parlamento Amauta tuvo un gran significado dentro de la Escuela Ayllu, recuperó como parte esencial la herencia de organización comunal basada en la filosofía aymaro-quechua:

Recuerdo aquellas reuniones de campesinos en el Parlamento Amauta. Llegaban cada lunes y sábado decenas de indios. El respeto que inspiraba su presencia acallaba un tanto el bullicio de la escuela. Los campesinos no hablaban doblados ni de rodillas: eran los que habían construido Warisata. Estaban en su propio hogar,

en el hogar de sus hijos, y no hablaban ante sus verdugos, sino ante sus amigos los maestros. El Parlamento Amauta controlaba toda la vida social de la región, lejos de jueces, gendarmes y explotadores (un asno indigenista se dio el gustazo de delatarnos ante el presidente Quintanilla diciendo que al desconocer la jurisdicción de los corregidores, estábamos violando la Constitución: el infeliz decía “que nos metíamos en lo que no nos importaba” (Pérez, 1992: 23).

Recalca en este mismo sentido que el Parlamento Amauta quedó constituido por “rudos pero nobles indígenas, eran los siguientes: Mallcus; Avelino Siñani; Pedro Rojas; Belisario Cosme; Mariano Huanca. Jilacatas: Carmelo Miranda; Benito Churqui; Marcelino Quispe; Mariano Apaza. Comisarios: Carlos Choque; Melchor Apaza; Máximo Apaza; Juan de Dios Huanca; Anselmo Ramos; Juan Quispe; Marcelino Quispe; Lino Rojas; Antonio Poma (1992: 132):

... el Parlamento Amauta era fruto más notable de la obra de Warisata. Como que en él se producía la ancestral organización de la “ulaka”, el gobierno propio de la comunidad. Los campesinos empezaban a ser los constructores de su propio destino: íbamos más allá del mero intento económico; queríamos que los hombres fueran forjadores de su propia cultura. ¿Y acaso en aquellas reuniones no se atisbaba ya el vigor de una cultura renaciente? ¿Acaso no se estaba reconociendo la eficacia de una actividad solidaria y colectiva? Porque he dicho que Warisata fue una escuela socialista. Sí, lo era. Nuestro concepto del trabajo así lo demuestra...

Desde la *ulaka* se acuñó la memoria aymaro-quechua y se asentaron las bases del trabajo colectivo para generar desde la Escuela la reconstrucción de formas políticas, económicas y culturales que aglutinaran la diversidad de horizontes comunales. En el contexto local de la comunidad de Warisata se reconocieron a los terratenientes del municipio de Achacachi como ejecutores del control del territorio comunal, aunque para poner en marcha sus propósitos libertarios, la recuperación del *ayllu* debía expandirse con la creación de *núcleos escolares* en *marka*, así abrir posibilidades de recuperar perspectivas territoriales comunales por las diferentes geografías del país en donde Warisata sería la *taika*, la madre.

Para ello, los postulados que emergieron desde la Escuela Ayllu pusieron en jaque el papel del Estado y la identidad nacional ya que las prácticas autónomas de propiedad colectiva y aprovechamiento común de la tierra en *marka* tuvieron como eje recomponer el sentido del territorio comunal a nivel nacional. Por lo tanto, la

Escuela Ayllu de Warisata asumió el encargo histórico del trabajo organizativo cotidiano para suprimir jurisdicciones asentadas desde la colonia que avalaron una estructura de propiedad hacendataria cuyas dinámicas correspondían a trabajos forzados, garrote, sometimiento, abusos, violaciones, castigos, humillaciones y asesinatos impunes que mantenían a las comunidades indígenas en condiciones de explotación y pobreza. La extensión nacional del proyecto warisateño, Carlos Salazar Mostajo lo define como expandir “un emblema de lucha de los oprimidos”:

Esta probada la eficacia de sus métodos de trabajo y lo justo de su posición libertaria. Ahora es preciso proyectarla nacionalmente y ver si puede abrir senda en hábitat distinto al suyo. Elizardo Pérez emprende la tarea recorriendo el país de norte a sud y funda quince escuelas similares a Warisata. Elige zonas que sintetizan la compleja geografía de Bolivia. Algunas fracasan, pero la mayor parte asume su papel con gran brillo, convirtiendo la obra de Warisata en movimiento nacional de masas que implican un verdadero despertar del indio (Salazar, 2005:291)

En este sentido, sobre la proyección nacional, es importante rescatar las palabras que recoge el aymara Magallanes de Avelino Siñani (él lo llama Abelino Siñanes) en un documento que realizó bajo título *Historia de la fundación de la escuela indigenal de Llica provincia Daniel Campos... del departamento de Potosí República de Bolivia*. Magallanes comenta que dichas palabras las dio Siñani en un Consejo de Amautas que se realizó cuando llegó a la Escuela de Warisata una delegación de maestros y estudiantes del Núcleo Indigenal de Llica, situado en la frontera con Chile:

... El Lider Compañero Abelino Siñanes, como Lider y Amauta mayor, hizo uso de la palabra en la recepción que nos hizo en su dialecto, a nombre de todos los campesinos de Warisata, dando la bienvenida y recibiendo a los hijos de la hermana población de Llica, con todo cariño y amor de padre del Gran Ollanta. Dijo Siñanes, Warisata, es la casa de todos los bolivianos, sin distinción de clase, que debemos vivir como una sola familia, no más blancos, no más negros, no más cholos, no más indios, seamos iguales porque tenemos un solo Dios, una sola Ley, una sola Bandera, pero sí debemos educar a nuestros hijos en ambos sexos, para no ser más esclavos, que viva la educación del indio, viva Bolivia, con eso terminó...⁵⁴

⁵⁴ El documento nos dio la hija de Bernabé Ledesma, director de la escuela de Llica en la época. Consideramos que el documento completo está escrito por Magallanes, que se dice que era “el Avelino Siñani de Llica”.

El maestro Carlos Salazar menciona que, “Warisata fue fundamentalmente escuela de trabajo, en cuya base halla la restauración de las viejas instituciones aimaro-quechuas del “ayllu” y la “marca” y sus sistemas de organizaciones social, trabajo y reparto. Ya mencionamos a su forma principal que es el Parlamento Amauta. Para levantar sus edificios, se aplicó el “ayni” y la “mincka” (Salazar, 2005:73)

El Parlamento Amauta, al inicio en la Escuela y después como representantes de la zona, realizó asambleas semanales y organizó en comisiones de trabajo a familias, profesores y estudiantes para fomentar el “derecho a hablar y pensar” (Salazar,2005: 39). Las comisiones de justicia, comisión de construcciones, comisión de transportes, comisión de agricultura; comisión de ganadería, comisión de jardines, huertos y campos de experimentación, arboricultura, sanidad, deportes, educación, cultura, relaciones, talleres, mercado, caminos, internado y abastecimiento describe Pérez:

...numerosas comisiones, tantas fueron necesarias para atender el sinnúmero de actividades o problemas: la comisión de justicia que se encargaba de atenuar en lo posible los efectos de la opresión gamonalista, y en lo interno, para solucionar pleitos, rencillas o disensiones entre los propios campesinos; la comisión de construcciones, que se encargaba de planificar y controlar todo lo referente a las edificaciones, lo que suponía una actividad compleja, puesto que debía disponer la fabricación de adobes y ladrillos, el acopio y corte de piedra, la extracción y elaboración de estuco -con la ayuda de la comisión de transportes pues que las canteras estaban situadas a algunos kilómetros de distancia- hornos para su cocimiento, fabricación de tejas, abastecimiento de madera para pisos y envigados, etc.; la comisión de agricultura que tenía un trabajo incesante, desde la preparación de la tierra, conservación, abono y riego, aporques, siembras, deshierbes, cosechas, almacenamiento y contabilidad; la comisión de ganadería, que tuvo la actividad sólo en los últimos años encargada de incrementar y mejorar el ganado porcino y lanar tanto de la escuela; la comisión de jardines, la de huertos o de campos de experimentación, la de arboricultura, la de sanidad e higiene del hogar, la comisión de deportes, la comisión de educación y cultura que realizó las más sorprendentes actividades, la de hacienda, de relaciones, de talleres y artesanías, la de mercados, la de caminos, la de internado y abastecimiento, etc. (Pérez, 1992: 29)

Las problemáticas que se resolvían en las comisiones de la Escuela Ayllu consistieron en trabajos que solventaran el autoabastecimiento productivo y la

autogestión territorial de la comunidad en pleno centro latifundista. Ante los impactos sociales marcados por la explotación y hostilidad, el quehacer político tomó formas asamblearias que arraigaron sentido de pertenencia y despertar de conciencias mediante la toma directa de decisiones colectivas, estructuras horizontales, problemáticas concretas, al margen de sofisticadas formas burocráticas, abstractas y simuladoras. La participación comunal se encaminó bajo proyecciones libertarias de autogobierno y autodeterminación.

El eje articulador de la Escuela Ayllu de Warisata era la territorialidad desde sus formas organizacionales de colectividad en *marka* que ante la invasión latifundista representaba relaciones intercomunales de una unidad socio- económica que lejos de continuar con la exclusión pretendió incluir las diversidades palpables en sus dieciséis *núcleos escolares* situados en diferentes puntos del país para erradicar las dinámicas de explotación y dominación.

La educación integral implementada en Warisata se basó en términos políticos y económicos donde el carácter pedagógico situado en aula, tierra y taller se disponía a autoabastecer un sentido integral de la comunidad. Para el aprovechamiento común de los aspectos productivos, en deliberaciones contempladas al interior del Parlamento Amauta, se tomaron acciones como la ocupación de tierras:

Ocupábamos, sin más ni más, parcelas de los hacendados de la zona, en la convicción de que estos terrenos habían sido usurpados a los indios. Así llegamos a tener algo más de diez hectáreas para nuestros cultivos (Salazar, 1986: 94)

Las ocupaciones de tierras eran parte de una denuncia colectiva ante los despojos y saqueos penetrados en el sistema comunal desde la colonia y acelerados en la era liberal. A la ocupación de tierras se le sumaron actos de desobediencia al negarse a realizar trabajos de prestación gratuitos al subprefecto, cura y corregidor en época de malas cosechas por dos cargas de cebada en la que hipotecaban su *sayaña* (parcelas de cultivo familiar al interior del territorio comunal) y su persona según Elizardo Pérez. Así mismo, el director de la Escuela tuvo una de sus primeras denuncias por “usurpar funciones que no le competían” y la Escuela Ayllu tomó la decisión de crear una Casa de Justicia a modo de erradicar la impunidad asentada

en la municipalidad de Achacachi para socapar los atropellos de terratenientes de la Sociedad Rural Boliviana⁵⁵ hacia comunarios.

La Casa de Justicia causó un gran impacto tanto en la estructura gamonal de Achacachi como en la misma *indiada*, Avelino Siñani se desempeñó como primer encargado en dirigirla, no solamente para denunciar los hostigamientos sino para garantizar la eliminación del *pongueaje* ya que la Escuela representaba, "... la casa de los desheredados, de los pobres, de los explotados, símbolo vivo de la lucha por la justicia y por la libertad, emblema de todas las antiguas rebeldías del indio, jamás extinguidas (Pérez, 2016: 43).

El entusiasmo de la *indiada* crecía según veía los resultados de su esfuerzo colectivo, podían proyectarse en el futuro desde las acciones del presente a partir de la recuperación de sus tradiciones ancestrales. En aquellos momentos, la Escuela Ayllu de Warisata fue un punto de encuentro en medio de la hostilidad perpetuada:

La escuela constituía tanto atractivo para la *indiada*, que cuando la familia deseaba darse un día de asueto, pues se venía a nuestro recinto, merendando sobre el *chchijji* (césped) de los campitos o a la sombra de los *kollis* en las huertas. ¡Cuántas veces me llegué a esos grupos para inquirir el motivo de su presencia! Me decían: - Tata, hemos venido a pasar el día de descanso. Los que ya conocían la obra se paseaban por los corredores, asomaban a los talleres y hasta echaban un vistazo a lo que estaba sucediendo en las aulas; y los que recién llegaban, apreciaban con vivo asombro lo que sus hermanos habían sido capaces de hacer (Pérez, 2016: 73).

Los propósitos libertarios de la Escuela expandían ecos de dignidad al interior de las comunidades, como diría Salazar, desde el altiplano al valle, llanura, selva y frontera con los *núcleos escolares*. La estructura comunal supuso la apertura de procesos de autodeterminación en los que las comunidades reconfiguraron otras

⁵⁵ En el periódico La Calle de los días 22 y 25 de octubre de 1939 se pueden apreciar las denuncias públicas contra "los pistoleros de Achacachi" que son de la Sociedad Rural Boliviana por la muerte del profesor Alfonso Gutiérrez y del estado grave de Desiderio Arroyo. Protestan "contra las persecuciones que organiza el gamonalismo feudal, en complicidad con ciertas autoridades de Achacachi, para destruir la obra de la escuela indígenal de Warisata, no vacilando para este propósito en recurrir deliberadamente hasta el crimen".

formas de propiedad y manejo territorial con ejercicios de autonomía basados en el autogobierno gestado en el Parlamento Amauta, autogestión comunitaria desde la recuperación de saberes hasta la conformación de comisiones y el autoabastecimiento productivo mediante trabajos colectivos. Entendida que la “problemática del indio” no correspondía a problemas étnicos sino a las lógicas de acumulación colonial cimentadas en la propiedad individual latifundista, en el siguiente apartado de los aspectos políticos daremos algunas pinceladas de las corrientes políticas anarquistas, marxistas y nacionalistas que se expandían en el país y que también influyeron en la Escuela Ayllu.

2.2.2.1.- Influencias políticas nacionales e internacionales en la Escuela Ayllu: vínculos en movilidad con intelectuales, artistas, personajes políticos, exiliados, flujos migratorios y guerras

La participación comunal tomó cuerpo para denunciar la concentración del poder y practicar la distribución de ésta desde la autodeterminación. Como hemos mencionado con anterioridad, dichas formas de autogobierno basadas en perspectivas comunales cargan con una vasta identidad históricamente asentada en la resistencia que en este caso no estuvieron desligadas a la construcción un proyecto nacional. Asumida la organización comunitaria como base fundamental, es importante reflexionar la *educación indígenal* expandida del altiplano al valle, llanura, selva y frontera como una política comunal que pretendió insertar bases autónomas a la reconfiguración de un Estado del que se erradicaran los lastres coloniales para concentrar la diversidad de procesos de autodeterminación situados en *ayllu* y *marca*.

La Escuela Ayllu de Warisata se colocó entre las sublevaciones indias y las redes libertarias comunidad-ciudad, dibujaba un panorama amenazante para la concentración del poder monopólico acumulado en un minoritario grupo oligárquico que mantenía sus riquezas a base del trabajo forzado en el campo y minas. En un contexto de efervescencia política en la que la Escuela comenzaba a arrancar sus dotes libertarios, aproximadamente un año después de su fundación, en el contexto político nacional detonó la Guerra del Chaco (1932- 1935) contra Paraguay en la región de los llanos del sureste boliviano.

La guerra estalló por un conflicto de intereses nacionales e internacionales relacionados con la extracción petrolífera. La Guerra del Chaco fue un reflejo de que el intervencionismo extranjero y la élite boliviana hacían y deshacían a su antojo. Liborio Justo comenta: “era ajena esta guerra, en buena parte de la contienda estuvo dirigida por un general prusiano, especialmente contratado, quien ya había sido antes instructor del mismo, y que antes de llegar a Bolivia pasó por Nueva York a cobrar el estipendio que le tenía asignado la Standard Oil” (Justo, 2007: 163).

Por otra parte, el “encuentro entre bolivianos” en un escenario bélico dejó evidencias del desentendimiento y de las desigualdades sociales clasificadas en estratos raciales. La guerra representó la falta de conocimiento entre la misma población boliviana y lo absurdo de las fronteras. La diversidad catalogada desde la era colonial como indios tuvieron su punto de encuentro en las trincheras bélicas donde se les asignaban posiciones en primera fila de combate. Usados como “carne de cañón”. En el Chaco murieron cincuenta mil bolivianos de los que una gran parte eran indios, muchos de ellos jóvenes aymaras reclutados a la fuerza en la altiplanicie:

... cierto día, a las cuatro de la mañana, los soldados de reclutamiento desprendidos de la guarnición de Achacachi nos hicieron un malón allanando las casuchas de los indios para arrastrarlos al cuartel; y entonces no se fijaron en edades ni en “rol” alguno como habían dicho. Al amanecer, madres, esposas e hijos vinieron a relatarme lo ocurrido para que reclamara ante las autoridades. Fue inútil: las órdenes militares eran inamovibles, y en menos de 24 horas los pobres indios salían de Achacachi, rumbo a la trinchera, sin haberse podido despedir siquiera de los suyos (Pérez, 2016: 54)

Nicolas Richard (2008) en *Mala guerra. Los indígenas en la Guerra del chaco (1932-35)*, invita a desarrollar una mirada amplia de la Guerra del Chaco a partir de hacer memoria sobre una guerra que ha sido “blanqueada” y “construida y representada en clave nacionalista y militar” desde una “retórica nacionalista- patriótica” donde las poblaciones indígenas fueron invisibilizadas y exiliadas, “el Chaco indígena fue íntegramente trastornado por la guerra” en las narrativas de la posguerra, “los indígenas pueden estar presentes como elementos del paisaje, como víctimas de la barbarie enemiga, como potenciales auxiliares del Paraguay, o como elementos perturbadores que podrían dañar la imagen internacional de Bolivia (2008:14)

Tras la Guerra del Chaco se instauró el “socialismo militar” (1936- 1939) con profunda retórica nacionalista. Al calor de la derrota y ante la falta de cohesión identitaria, se puso en el centro del debate político la “bolivianidad”. Entre intelectuales y personalidades políticas, los llamados “generación del Chaco”, debatían el intervencionismo extranjero, la explotación y la falta de reconocimiento entre compatriotas campesinos y trabajadores:

... dar libertad a los oprimidos, tierra a los indios y destrozar el bárbaro feudalismo que todavía subsiste en el altiplano boliviano, a pesar de todos los embustes democráticos y constituciones republicanas... no solo contra el amo nacional latifundista, sino contra el capital financiero imperialista... hasta arrancar a Bolivia de su yugo y de su posición de inferior país colonial en triste condición de factoría” (Justo, 2007: 164).

En el contexto del “socialismo militar” y el surgimiento de la “generación del Chaco” dio pie al fortalecimiento del Estado con orientaciones relacionadas a la formación de partidos marxistas que consolidaron la “definitiva ruptura del anarquismo y marxismo boliviano” (Margarucci, 2019) que se venía gestando desde finales de los años veinte. El aglutinamiento de obreros y campesinos en afiliaciones centrales para un reordenamiento del aparato estatal se dio a partir de “la creación del primer Ministerio de Trabajo a cargo del obrero dirigente de la FOT de Oruro, Waldo Álvarez, la sanción del decreto de sindicalización obligatoria y el patrocinio de un congreso obrero con el fin de constituir una central sindical nacional (1936), fueron los pilares del sindicalismo para- estatal” (Margarucci, 2019). Se comenzaron a organizar partidos políticos que conducirían el panorama político hasta la Revolución Nacional de 1952:

... el primer resultado de la crisis ideológica de la época es la eliminación de los partidos tradicionales y la aparición de los modernos partidos políticos, desde el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) y el Partido de la Izquierda Revolucionaria (PIR) hasta el Partido Obrero Revolucionario (POR) y la Falange Socialista Boliviana (FSB) (Zavaleta, 1977: 88).

En el ámbito comunal, la confrontación bélica contra Paraguay supuso tres años de represión, expropiación comunal y reclutamiento forzado al interior del tejido comunitario. La Guerra del Chaco dejó un impacto demoledor, familias devastadas

por reclutamientos violentos y muertes, hubo comunidades, sobre todo del altiplano, donde las generaciones de jóvenes quedaron en las trincheras de la guerra. Carlos B. Mamani asegura: “no carece de fundamento la versión de que la guerra del Chaco fue declarada por el Estado con el único fin de terminar de una vez con el “problema indígena” (Mamani, 1991: 101). Además del reclutamiento, el sociólogo Pablo Mamani señala que el caos desatado durante los tres años de contienda incrementó de manera notoria la represión a comunarios y el aumento de expropiaciones de tierras comunales (Mamani, 1991).

Desde otra mirada política ajena a la de la “generación del Chaco”, el confrontamiento bélico aplacó momentáneamente las conexiones de los movimientos libertarios entre ciudad y comunidad. En *La choledad antiestatal. El anarcosindicalismo en el movimiento obrero boliviano (1912- 1965)*, Huáscar Rodríguez menciona:

... a pesar de que la guerra del Chaco (1932-1935) determinó un paréntesis para los órganos sindicales en general y para los anarquistas en particular, estos últimos se reorganizaron de a poco a través de sus organizaciones femeninas una vez concluida la contienda bélica. De ahí en adelante la FOL recobraría parte de su vigencia, la que empero nunca volvió a alcanzar el esplendor de fines de los 20 y comienzos de los 30, debido al nacimiento, durante la postguerra, de un sindicalismo corporativista y manipulado por los partidos nacionalistas y marxistas que cooptaron a varias entidades laborales (2010: 12)

En ese sentido, Rodríguez comenta que la Guerra del Chaco fue un paréntesis para los anarquistas que se refortalecieron durante 1946- 1947⁵⁶. El movimiento anarquista y los caciques apoderados continuaron teniendo relevancia social en la posguerra, sobre todo, en los cuarenta, aunque fueron aplacadas por las corrientes ideológicas de la “generación del Chaco”: la uniformidad de hacer política, partidaria, estatista, sindical corporativista y nacionalista que se consolidaría en la Revolución Nacional del 52.

En el caso de la Escuela Ayllu de Warisata, en el intenso periodo de golpes de estado del socialismo militar nacionalista, los gobiernos que dieron apoyo fueron

⁵⁶ Profundizaremos en ese periodo en el cuarto capítulo del trabajo.

José Luis Sorzano Tejeda Sorzano (1934- 1936) y German Busch Becerra (1937- 1939). El primero, comenta Pérez que apoyó en levantar el plano de tierras a expropiarse para labores agropecuarias, confirió un millón de bolivianos⁵⁷ a la *educación indígenal* y contrató dos maestros tejedores de alfombras del Perú. El segundo, el teniente coronel Germán Busch. Elizardo Pérez comenta que tenía previsto generar un proyecto de *educación indígenal*:

...envió al Parlamento un proyecto de ley, con mensaje especial por el que se destinaba un millón de bolivianos para expropiar el ayllu de Warisata en su integridad, y no solamente las doce hectáreas circundantes señaladas por Tejeda Sorzano... Era la primera vez que se proyectaba un ensayo serio de reforma agraria manteniendo las tradiciones seculares (Pérez, 2016: 80).

Busch consideró “una labor patriótica” la Escuela Ayllu y las *escuelas nucleares*, es más, cuando la Escuela Ayllu de Warisata cumplió el séptimo aniversario de su fundación, el presidente German Busch proclamó el “Día del Indio” el 2 de agosto. Los acercamientos de la Escuela Ayllu con el Estado fueron por parte de Elizardo Pérez en calidad de maestro normalista y funcionario público de la educación como director de la Dirección General de la Educación Indígenal al interior del Ministerio de Instrucción⁵⁸.

En el contexto de la Guerra del Chaco, la Escuela Ayllu de Warisata fundamentó su quehacer educativo en el *Mensaje de la escuela indígenal de Warisata en el Día de las Américas*⁵⁹ Pérez lo cataloga como, “el primer documento que aparece en Bolivia relativo al carácter económico- social del “problema del indio” (1992: 168). A la par,

⁵⁷ El dinero que se recibía por parte del Ministerio de Instrucción se ocupó para pagar algunos gastos de la Escuela y pagar al profesorado. En *La Noche* del 10 de agosto de 1938, en el artículo “Un indígena profesor de la Escuela de Warisata hace declaraciones”, el maestro Rufino Sosa comenta, “ahora gano cuatrocientos bolivianos, cerca de cuatrocientos; pero trabajo sin descanso, aunque hoy, a decir verdad, ya estoy cansado y me enfermo con mucha frecuencia”, el encabezado de esa parte de sus declaraciones abre con “gana como un hombre, pero trabaja como diez”.

⁵⁸ Al interior del Ministerio de Instrucción hubo dos ramificaciones la Dirección General de Educación con la Educación indígenal (secciones Jardín infantil, Elemental, Vocacional y Profesional) y la Escuela Ayllu de Warisata (y sus *núcleos escolares*) de donde se desprende la dirección de la Escuela, el Parlamento Amauta y la comunidad. La segunda ramificación es el Consejo Nacional de Educación con la Vocalía Primaria y Vocalía Secundaria, ramificación donde se concentraron los funcionarios de educación que cumplían con los intereses políticos liberales del aparato estatal latifundista.

⁵⁹ Mensaje de la Escuela Indígenal de Warisata en el Día de las Américas (1934). Bolivia: Escuela Ayllu de Warisata. Repositorio de la Biblioteca Central de la Universidad Mayor de San Andrés. En línea:<https://repositorio.umsa.bo>

en la posguerra, consideramos oportuno mencionar como estrategia de supervivencia de la Escuela Ayllu de Warisata su manera de pronunciarse ante el Ministerio de Instrucción, Pérez comenta que en el contexto de la Primera Asamblea de Maestros Indigenistas convocada por el ministro Peñaranda el 16 de octubre de 1936, se dio la *Declaración de principios de la escuela campesina* para “aprobación oficial lo que explica sus limitaciones en cuanto al planteamiento político del problema” (1992: 168)

En la *Declaración de Principios de la Escuela* se subrayan nueve puntos principales que aportan a lo mencionado con anterioridad. 1.- Definición del problema educacional indígena. 2.- Doctrina biológica de la escuela indígena tipo Warisata. 3.- Gobierno colectivista y Parlamento Amauta. 4.- Autonomía económica del núcleo escolar y su función industrial. 5.- Aspecto social indígena de la escuela. 6.- Warisata, instituto de la Indología y experimentación pedagógica. 7.- La escuela como defensa social. 8.- Función social de la escuela. 9.- Filosofía de la escuela indígena.

Vínculos con personalidades artísticas, políticas e intelectuales

La comunidad de Warisata tuvo una gran pérdida de jóvenes reclutados a la fuerza para la guerra, la moral de las familias estaba decaída al ver que sus hijos no regresaban a casa. Al mismo tiempo, la Escuela Ayllu impulsó en acciones cotidianas el hacer de los comunarios personas con sentido crítico ante las injusticias de la guerra y las que arrastran históricamente con relación a la tierra. La recuperación de la organización comunitaria y el autoabastecimiento económico fueron el motor de la convivencia del internado en aquellos tiempos.

Como hemos mencionado con anterioridad, los vínculos anarcosindicalistas de la FOL y los caciques apoderados fueron una ruta de trabajo mutuo. Como veremos en cuarto capítulo, a pesar del quiebre ocasionado por la Guerra del Chaco y la demolición de la Escuela Ayllu, los vínculos en los años cuarenta revivirían con intensidad, entre otras razones, por la oleada migratoria de la zona rural a la urbana tras los impactos de la guerra.

El intercambio de percepciones políticas ocasionó un escenario de intelectuales urbanos progresistas, muchos de clase media, cercanos a corrientes anarquistas y marxistas que se acercaban a la tesis de que el problema del indio es socioeconómico y que las bases organizacionales preincaicas representaban al “comunismo real”. Las perspectivas comunales como concepción territorial y el indigenismo como rescate de las formas organizacionales preincaicas estuvieron en auge en el plano político revolucionario vanguardista, planteamientos que ya desde la década de los años veinte estuvieron en diálogos entre los caciques apoderados y la FOL.

Los fundamentos políticos mencionados no pasaron desapercibidos en la Escuela Ayllu, sino que fueron practicados por lo que Warisata llamó la atención de intelectuales y artistas nacionales y extranjeros. La comunidad fue concurrida de visitas y se crearon lazos de solidaridad nacionales e internacionales, Carlos Salazar comenta:

Los escritores, poetas, novelistas, músicos y artistas plásticos de la época fueron solidarios con Warisata... Primero se vio a Warisata con curiosidad, que poco a poco se convirtió en el deseo unánime de apoyarla y más tarde de defenderla, a medida que las tareas meramente educativas se transformaban en una franca lucha social. Pero la solidaridad no pudo pasar de la intención individual y de acción personal... hay que confesar también que, caída la Escuela en 1941, cesó aquella acción solidaria (Salazar,2005: 75).

Entre las personalidades del círculo de intelectuales, universitarios y artistas de corrientes izquierdistas o de pensamiento crítico que se acercaron y apoyaron la Escuela Ayllu de Warisata Elizardo Pérez menciona a: “Bothelo González, Marina Núñez del Prado, Yolanda Bedregal, Carlos Oropeza, Gamaliel Churata, Carlos Medicaneli, Tejada Sorzano, Armando Arce Loureiro, Carlos Garibaldi, Carlos Salazar, quien a través de su arte inmortalizó Warisata y el regalo más bello que me dio la vida: mi esposa Jael Oropeza...” (Pérez, 2016: 80).

Carlos Salazar Mostajo, en su trabajo fotográfico inmortalizó las visitas de diferentes personas: la poetisa Yolanda Bedregal “enviaba encomiendas o paquetes de té, azúcar, arroz, pan, etc.”; las visitas de universitarios paceños, también del Rector de la Universidad de San Marcos de Lima, José Antonio Encinas que se quedó en

la Escuela un mes para dar clases al profesorado; la visita de la escultora Marina Núñez del Prado, la orfobre Nilda Núñez del Prado y el escritor Gonzálo Bedregal; el dirigente trotskista José Aguirre Gainsborg fundador del Partido Obrero Revolucionario, Alipio Valencia Vega, ensayista e historiador que apoyó la fundación del POR y después se afiliaría al MNR; Raúl Botelho Gosálvez, figura de la literatura boliviana; el poeta peruano Luis García Núñez; el pintor Cecilio Guzmán de Rojas; el grabador Genaro Ibáñez, “que hizo para la Escuela un cartel de propaganda que se difundió en todo el país, en ocasión de una campaña organizada para obtener fondos mediante colecta pública... el cartel los que realmente describiría era una sublevación india”... (Salazar, 2005:92)

Marcado a grandes rasgos el ambiente intelectual que visitaba la Escuela Ayllu nos interesa destacar dos personalidades para abrir flujos políticos: Gustavo Navarro, alias Tristán Marof y el peruano Arturo Pablo Peralta, conocido bajo el seudónimo de Gamaliel Churata.

En las memorias recogidas por Carlos Salazar Mostajo y Elizardo Pérez se aprecia un gran afecto por el peruano que ejerció una labor periodística con gran dedicación y amor hacia la Escuela Ayllu de Warisata, apoyó al proyecto educativo tanto en los aspectos pedagógicos como libertarios. Desde *La Semana Gráfica* defendió la Escuela “con su pluma” en los momentos más álgidos en los que las burócratas de ministerio y terratenientes de Achacachi orquestaran un arsenal de ofensivas sobre la misma:

... Ya he hablado de la edición que nos dedicara la revista *LA SEMANA GRÁFICA* el 6 de agosto de 1933, resultado de una visita de dos días que nos hicieran sus redactores. Fue en esa ocasión que conocí a Gamaliel Churata, el gran poeta de *EL PEZ DE ORO*, ágil y brillante periodista que tanto hizo por la cultura de Bolivia. Churata, pensador, hombre de talento superior y alma generosa, vibró como nadie ante la realidad de aquel despertar indio que tan acorde se mostraba con el espíritu de su propia obra literaria y de sus ideales de justicia. Se entregó a la causa con absoluta determinación y desinterés y luchó por Warisata desde todas las trincheras, haciendo de su pluma roncal con el que fustigó a no pocos enemigos nuestros... (Pérez, 1992: 120)

En las palabras de Pérez es importante considerar que el aporte político que Gamaliel Churata impregnó en el funcionamiento de la Escuela: “Y, además, le

debemos mucho en el aspecto teórico, con los aportes de su oceánica cultura inkaista a las concepciones que desarrollábamos en Warisata” (Pérez, 1992: 120). Coinciden con las palabras del maestro Carlos Salazar Mostajo en *Gesta y Fotografía*:

... Gamaliel Churata, famoso periodista, quien puso todo su talento al servicio de Warisata, a la que defendió siempre con brío y bravura, haciendo de “la semana Gráfica” y “La Calle” baluartes de la Escuela-Ayllu. Muchas de sus ideas indigenistas fueron captadas y aplicadas por Elizardo Pérez. Por todo ello, es justo ponerlo al lado de fundadores de Warisata. (1992:80)

Las “ideas indigenistas captadas y aplicadas por Elizardo Pérez” nos llevan a hurgar en la trayectoria de los pensamientos de “cultura inkaista” que Gamaliel Churata transmitió sobre el “despertar indio” en la Escuela Ayllu. El periodista de origen peruano viajó a La Paz a inicios de la década de los treinta y traía consigo la influencia del indigenismo que brotó una década anterior en regiones como Puno, la sierra sureste ubicada a las orillas del lago Titicaca. Salazar Mostajo comenta en *¡Warisata mía! Y otros artículos polémicos* (1983) el origen del indianismo gestado por Manuel González Prada (1844-1918) que, empapado por el anarquismo tras un viaje a Barcelona en 1891, “se acercó a las luchas del anarcosindicalismo limeño y las problemáticas del campesinado quechua”⁶⁰:

... frente a la cuestión del indio, tuvo su origen en el Perú, cuando Manuel González Prada planteaba un conflicto generacional y encontraba que el futuro del país estaba indisolublemente ligado al de la raza indígena. Las ideas de González Prada fueron seguidas en el siglo XX por una brillante generación de escritores, en todos los campos de la investigación y de la literatura. Se trataba de revalorizar, con la mayor profundidad y extensión posibles, los factores de la cultura india (1983: 77)

Manuel González Prada fue referente de una generación de artistas, escritores, literatos, periodistas, maestras/os, artesanos/as, etc., “uno de los más destacados voceros del anarquismo peruano y un referente para toda una generación de

⁶⁰ Gaya Makaran apunta que el pensador y literato fue influyente en su época por realizar una lectura propia de la interpretación “clásica” de sus convicciones anarquistas: la problemática india originada por el régimen gamonal y la emancipación violenta del indio expresada en su ensayo *Nuestros indios*, publicado en 1908 (2021: 45)

activistas de izquierda que asumirían la lucha indígena por la tierra y la educación como crucial para la emancipación social en Perú (Makaran, 2021: 45).

En esa generación de “jóvenes radicales”, Makaran nombra a José Carlos Mariátegui y Víctor Raúl Haya de la Torre, “dos personajes cruciales para entender la historia del pensamiento político peruano”. José Carlos Mariátegui (1894-1930), como fundador del Partido Socialista Peruano en 1928, “marxista enfocado en la problemática del indio y la tierra” y Haya de la Torre (1895- 1979), fundador en 1920 de las Universidades Populares Manuel González Prada⁶¹, “dirige el movimiento estudiantil peruano para, posteriormente, en México fundar el APRA (Alianza Popular Revolucionaria Americana) en 1924, que se convierte en una de las principales fuerzas políticas peruanas del siglo XX de corte nacional- populista y antiimperialista” (2021:45).

No disponemos de indicios que muestren una relación directa entre Gamaliel Churata y Manuel González Prada, aunque por la correspondencia rescatada del Archivo José Carlos Mariátegui⁶² se puede apreciar la cercanía con uno de sus discípulos: José Carlos Mariátegui quien, según Carlos Salazar Mostajo, “define la corriente con el nombre de “indigenismo” y le da sus dimensiones más exactas” (Salazar, 1983:77).

En la correspondencia entre 1926 y 1930, hasta escaso mes antes de la muerte de Mariátegui y dos años antes de la creación de la Escuela Ayllu de Warisata, se puede apreciar vínculos personales y políticos entre los dos personajes. En un balance sobre la comunicación que mantenían Churata y Mariátegui destacan:

⁶¹ “En Perú el proyecto socialista de Mariátegui y el aprismo de Víctor Raúl Haya de la Torre fueron capaces de impugnar, a partir de 1923, la hegemonía conquistada por el anarquismo en la década precedente. Para ello fue crucial el rol de las Universidades Populares “Manuel González Prada”, desde donde Mariátegui divulgaba sus ideas criticando al anarquismo, mientras que Haya hacía lo mismo desde el exilio, una vez constituida la Alianza Popular Revolucionaria Americana (1924)” (Margarucci, 2019)

⁶² Consulta en línea del Archivo José Carlos Mariátegui sobre correspondencia con Gamaliel Churata: <https://archivo.mariategui.org/index.php/carta-de-gamaliel-churata-arturo-peralta-miranda-8-9-1928>

- Asuntos relacionados a las colaboraciones en la revista *Amauta* y la editorial *Minerva* por parte de Churata, “que se venden en varios puestos, el principal en la librería Nueva”. Envío de libros y catálogos de obras nuevas, suscripciones a revistas como *Revista de Occidente*, etc.

El 30 de julio de 1928 Churata pide a Mariátegui que los pedidos de libros los etiquete a nombre de Inocencio Mamani, poeta y dramaturgo quechua del Puno, para el envío de veinte ejemplares de la obra *Tempestad de los Andes* del historiador peruano Luis Eduardo Valcárcel Vizcarra publicada en 1927 por la editorial *Minerva*, mas “un tomo *Escena Contemporánea* (Mariátegui, 1925), un tomo *El Nuevo Absoluto* (Mariano Ibérico, 1926 ed. *Minerva*), un tomo *Kyra Kyraline* (Panait Istrati, 1924, Rumanía) ...”

El 8 de septiembre de 1928, Churata informa a Mariátegui que, “muy pronto quedará definitivamente constituida en Puno la “Agencia Titikaka” solventada por don Eduardo Fournier⁶³, dueño de la mejor tipografía de Puno”.

- Intercambio de visiones políticas y admiración mutua en labores periodísticas y de difusión. Churata en correspondencia de 27 de noviembre de 1926 enviada de Puno a Lima:

... desde los primeros años declaré mi credo revolucionario. Cuando U. probablemente se nutría de selecta literatura, lo que sin duda le ha procurado esa admirable pureza y agilidad de su expresión, yo vomitaba (siempre sólo podré hacer eso) toda la dinamita que la esclavitud del indio producía en mis nervios...mi colaboración a su labor obedece a eso...puede U. tener seguridad de que mi actividad será completa y alegre para colaborar con U. la obra que se propone (sólo conozco su espíritu; su programa no, aunque huelga conocido aquel) y porque me doy cuenta de su importancia... Yo buscaba su opinión, ésta ha llegado y ha llegado limpia y ventilada y certísima... Y gracias le sean dadas por este consejo y los que todavía pueda darme en el curso de nuestra ingenua actividad de escribiente.

Con fecha, 2 de julio de 1927, desde su exilio en Buenos Aires, Churata ante las amenazas de encarcelamiento por parte del gobierno peruano, expresa a Mariátegui, “así, como se acrecienta su figura de apóstol de una

⁶³ Eduardo Fournier (1881- 1957), fundador de *La voz obrera*, artista tipógrafo y editor de libros de autores considerados vanguardistas que en la época tuvieron una gran relevancia política y cultural en la sociedad puneña. La publicación quincenal del periódico *La voz obrera* se difundió como una herramienta de formación, concientización e impulso por los derechos de artesanos/as, obreros e indígenas.

espiritualidad continental autóctona, irradia su obra en condiciones que luego la harán indestructible”.

- En varias cartas, Churata recomienda “trabajos de muchachos de acá...” (Puno) (27 de noviembre de 1926); “le mandaré colaboración completamente titikatense de estos majjtas puneños pronto” (1927); el 9 de junio de 1928 Churata recomienda a Mateo Jaika quien escribiría en *Amauta* “Relatos Aymaras” ese mismo año y dibujos del pintor indigenista Diego Kunurana, “que pronto se va a Cusco a estudiar inkaismo”, “ambos se aprestan a las líneas del combate social”. En la correspondencia del 24 de abril de 1929 Churata le confiesa sus ánimos de que, “cuando tenga tiempo ensayaré un estudio de lo que yo creo más fundamental en Eguren⁶⁴: su indianidad”.
- En la correspondencia del 24 de abril de 1929 Churata expresa a Mariátegui su silencio por la muerte de su familia, “pero la Vida, en mayúscula, sigue atacando mis izquierdas revolucionarias y se ha propuesto a dejarme limpio el camino de todos los seres que eran legado de mi alegría. Ayer fue Teófano Churata, le siguió luego Qemensa Churata, mis hijos, y el 12 de abril a las cinco treintinueve minutos de la madrugada, Brunilda mi compañera...”
- La única correspondencia de Mariátegui a Churata visible en el Archivo Juan Carlos Mariátegui está fechada el 13 de marzo de 1930, prácticamente un mes y tres días antes de su muerte (16 de abril de 1930). Se despide de Churata, “muy cordialmente lo abrazo su amigo y compañero devotísimo” después de informarle sobre un viaje que realizará a Buenos Aires invitado por un grupo de escritores y “animado por Waldo Frank... a fin de que en una clínica bonaerense se me practique al final la aplicación ortopédica que necesito para salir de esta ya insoportable inmovilidad...”. En la mencionada correspondencia le pide su opinión y le comenta que:

Con gran retraso, he recibido los últimos números del Boletín de Editorial Titikaka. Tal vez esta hoja se podría iniciar, con el mayor sentido pedagógico posible, cierta obra de divulgación doctrinal socialista, adecuada a la lectura en las escuelas y grupos indígenas. ¿O cree U. mejor una hoja especial? Nosotros hemos pensado ya en una –“El Ayllu”- para todas las comunidades

⁶⁴ José María Eguren (1874- 1942) poeta escritor y pintor, discípulo de Manuel González Prada.

de la República. Pero no sabemos cuándo nuestras posibilidades económicas, siempre exiguas, nos consentirán realizar este propósito. Trabajamos, como siempre, perseverantemente. En enero el viaje de un comp. de Cusco estableció cordiales relaciones entre los grupos de Lima y esa ciudad. Le adjunto la copia de tres resoluciones últimas, que se agregan a los puntos propagandísticos y al plan de organización del P.S. Se ha hecho cargo de la S.G. el compañero E.R. quien le escribirá en breve instándolo a que tome Ud. La iniciativa de la constitución formal del grupo de Puno, que ojalá esté integrado por indios, en la mayor proporción posible. No importa que no sea gente perfectamente adoctrinada. Basta que tenga probada y vigilante conciencia clasista y que quiera trabajar, instruyéndose al mismo tiempo que instruye a las masas

La correspondencia que compartimos entre Churata y Mariátegui muestra una pequeña pincelada de la efervescencia política expresada en el arte, literatura, obra editorial, etc., en este caso en Puno⁶⁵. El apogeo de editoriales y divulgación de revistas con ensayos y obras literarias sobre la problemática del indio y estética vanguardista indigenista fueron herramientas de concientización entre una generación de sectores populares obreros urbanos y liderazgos indígenas que partían de la tesis del anarquista Manuel González Prada: cuestionar el “problema del indio” como un problema socioeconómico relacionado a la problemática de la tierra.

La propuesta anarquista de González Prada divulgada en el ensayo *Nuestros indios* y en su trayectoria intelectual en general, inspiró propuestas anarcosindicalistas como expresión ácrata dominante en América Latina (Margarucci, 2019), aunque también conllevó a que figuras como Mariátegui articularan un “frente único clasista” y “capitalizaran la reorganización del movimiento obrero, fundando en 1928, el Partido Socialista Peruano y en 1929, bajo su ala, la Confederación General de los Trabajadores del Perú” (Margarucci, 2019).

En ese mismo panorama político, en el caso de Bolivia, otro de los personajes clave de la intelectualidad socialista boliviana de mediados del siglo XX es Tristán Marof

⁶⁵ Ivanna Margarucci (2019) señala que el periodo álgido del anarquismo en Perú fue de 1911- 1923 y en Bolivia de 1927-1932. El movimiento anarquista en Perú, “fue notable en la cantidad de “centros de estudios sociales” constituidos entre 1904 y 1910, en Lima, otras ciudades del interior e incluso en el medio rural, desarrollando una prolífica producción editorial, bajo el formato de prensa periódica”.

(Gustavo Navarro) quien en 1935, después de la Guerra del Chaco, formó en el exilio argentino en 1935 el Partido Obrero Revolucionario (POR), “agrupación política tuvo como base ideológica al marxismo trotskista y extendió su influencia a los centros mineros, particularmente a partir de la década de los 40” (Rodríguez, 2010: 164)

Carlos Salazar Mostajo menciona que “como corriente o tendencia, el indigenismo literario ha de tardar en Bolivia, hasta la aparición de *La tragedia del Altiplano* de Marof”, (Salazar, 1983: 79). Junto con José Aguirre Gainsborg, Alipio Valencia y Eduardo Arze Loureiro, “fueron fundadores del socialismo boliviano”⁶⁶. En *Gesta y fotografía. Historia de Warisata en imágenes*, el maestro Salazar muestra la presencia de Tristán Marof como uno de los intelectuales que visitó la Escuela Ayllu de Warisata junto a su esposa Chocha Navarro en 1939 y “otros admiradores y amigos de Warisata” (Salazar, 2005: 81).

Cecilia Salazar de la Torre menciona en su artículo “Estética y política en la escuela-ayllu de Warisata. Una aproximación al expresionismo de Mario Alejandro Illanes” que la “disciplina del látigo” del “sistema leguleyo del Estado gamonal, en la Iglesia católica y en el ejército” en la comunidad donde surgió la Escuela, Tristán Marof en el ensayo *La tragedia del altiplano*:

... ubicó en el centro del gamonalismo el problema de la tierra, alrededor del cual, entre otras cosas, situó el dominio servil de la mano de obra, único modo de mantener la productividad en el medio arisco de los Andes, de clima polar y vientos helados y cortantes, donde la propiedad se justipreciaba a partir del número de

⁶⁶ Otra de las cuestiones políticas a mencionar como flujo en la amalgama de corrientes se refleja en *Gesta y fotografía* de Carlos Salazar es un retrato de Alipio Valencia y Eduardo Arze Loureiro junto a León Trotsky, en México, en abril de 1940. En la nota a pie de la fotografía, Salazar menciona: “... En 1938, Elizardo Pérez, hallando grandes coincidencias ideológicas con Valencia como Secretario y Arze como Instructor General. A fines de 1939 Lázaro Cárdenas, Presidente de México, invitó a los tres al Primer Congreso Indigenista Interamericano de Pátzcuaro, donde en representación de Bolivia tuvieron destacada actuación logrando en reconocimiento internacional de las doctrinas de Warisata. Valencia y Arze aprovecharon la oportunidad para visitar a Trostky (lo hicieron dos veces), para recibir su opinión sobre la línea política a seguirse en Bolivia e informarle a la vez de lo que se hacía en Warisata. Trostky se interesó a tal punto que deseó conocer a Elizardo Pérez, organizando una tercera entrevista, que no pudo realizarse porque a eso se produjo el primer atentado contra el creador del Ejército Rojo, suprimiéndose todas las visitas. Tal es el origen de esta fotografía, sin tergiversación posible” (Salazar, 2005: 83).

colonos del que se disponía. Eso quería decir que, sin ellos, toda propiedad era considerada propiedad pobre (Salazar, 2009: 152- 153)

Por su parte, Ricardo Melgar Bao, en el artículo “El exiliado Tristán Marof: tejiendo redes, identidades y claves de autoctonía política”⁶⁷, muestra entre otras cuestiones muy interesantes, la relación entre Mariátegui y Marof a quien el peruano denominó como un “un Don Quijote de la política y la literatura americanas” (Melgar Bao: 2012).

Basados en el trabajo de Melgar Bao podemos sustentar que Tristán Marof y José Carlos Mariátegui tenían una estrecha relación además de una afinidad política sobre el pensamiento indianista divulgado en la revista *Amauta*. El autor del artículo señala que el 28 de febrero de 1927 Mariátegui escribió a Marof y que el 15 de marzo Marof respondió, “me alegra muchísimo que coincidamos en todo”. Melgar Bao recoge de las obras de Marof:

En la América, pues, y sobre todo en Bolivia, debemos tomar como dogma político el comunismo, por otra parte, sería una novedad. No haríamos sino revivir el sistema incaico que duró tantos siglos. Pero el sistema incaico es la historia del comunismo primitivo. Vayamos al comunismo científico y heroicamente trabajador y fraternal” (Tristan Marof en Melgar Bao: 2012).

Los términos clasistas y étnicos serían los sujetos revolucionarios y su forma de organización correspondería al “comunismo tahuantisuyano” o “incaico” para la formación del Partido Socialista en Bolivia:

El minero y el indio son los verdaderamente proletarios de Bolivia, y ambas clases desean ardientemente la revolución que logre su bienestar económico. ... De la campaña verde y soleada de Cochabamba se extiende a los Departamentos de

⁶⁷ En el artículo de la revista *Pacarina del Sur*, “El exiliado Tristán Marof: tejiendo redes, identidades y claves de autoctonía política”, escrito por Ricardo Melgar Bao en 2012 también es interesante apreciar las valoraciones que hace Tristan Marof en su exilio en México (1928- 1930). A su llegada apunta, “la revolución Mexicana es el prelude de revoluciones que tendrán que realizarse en todos los pueblos oprimidos de la raza indígena”. Sobre la Revolución Mexicana Melgar Bao también recoge de Marof, “llama la atención que los indígenas fueran convertidos en campesinos, independientemente de que en el contenido de su proclama el perfil revolucionario del indígena siguiese presente”. Tristán Marof se acercó al Partido Comunista de México y a la Universidad Nacional por lo que comenta Melgar Bao que el entonces presidente Portes Gil no quiso exilios de “rojos, ni revolucionarios de otros países de América Latina, menos a los que intentaban o se involucraban del lado comunista o anarquista, en sus problemas internos”. Marof llamó a Portes Gil, “taimado enterrador de la revolución”. También recoge Melgar Bao de Marof, “¡Qué fisonomía de traidor la de Portes Gil!... Tiene la figura de esas máscaras aztecas que lo miran a uno con afectación y cariño, y a la salida de palacio ordenan su muerte...; pero, con todo, ¡qué bello país es México!”.

Chuquisaca, Potosí y parte de Oruro. Estos quichuas constituyen una de las razas del imperio de Tahuantisuyo. Comunistas por esencia, forman grandes “ayllus” con una organización económica perfecta, que han arrancado la admiración de Montaigne, Humboldt y del mismo Voltaire (Tristán Marof en Melgar Bao, 2012).

Los datos rescatados del artículo de Ricardo Melgar Bao nos aportan que Tristán Marof, después de que un largo periodo en el exilio le permitiera intercambiar pensamientos políticos con intelectuales latinoamericanos, formó el Partido Socialista y acuñó la consigna de la izquierda boliviana: “Minas al Estado, tierras al pueblo”.

Por otra parte, Huáscar Rodríguez, en la *Choledad antiestatal* muestra que en el movimiento anarquista la figura de Tristán Marof fue un punto de debate. El sastre libertario Rómulo Chumacero se afilió al Partido Socialista de Marof por sus “fuerte fundamento libertario... ya que definía al proletariado y a su liberación en términos amplios y fluidos, es decir de manera más análoga al anarquismo que al leninismo” (Rodríguez, 2010: 67). En una carta del 18 de febrero de 1927 que Huáscar Rodríguez rescata del Archivo del Taller de Historia Oral Andina, Chumacero escribió al miembro activo de la FOL Luis Cusicanqui, “se observa cómo Chumacero intentó convencer a Cusicanqui de que Marof no era un intelectual ajeno a los trabajadores, y de que su partido tenía afinidades con el anarquismo, afirmaciones que al parecer quedaron en duda para los grupos y sindicatos libertarios paceños” (2010:67). Chumacero escribe a Cusicanqui sobre el partido de Marof:

Este [partido] es antiparlamentario y apolítico. Si hemos dándole el nombre de un partido, no es con el interés de hacer surgir candidaturas, es únicamente con el de despistar a la burguesía, porque éste tiene principios enteramente libertarios (2010:67)

Las confrontaciones entre marxistas y anarquistas consolidaron la división del “movimiento laboral” en el mencionado Tercer Congreso Obrero realizado en abril de 1927. Rómulo Chumacero fue presidente y la presencia de Tristán Marof, entre otros factores, fortaleció las divisiones políticas:

La presidencia del Congreso recayó nuevamente sobre Rómulo Chumacero, quien tuvo la difícil tarea de presidir un evento lleno de desacuerdos, ocasionados sobre todo a partir de la propuesta anarquista de mantener la autonomía sindical frente a

los partidos políticos sean de cualquier tendencia. Debido a esto se rechazó rotundamente la participación en las deliberaciones de intelectuales como Oscar Cerruto y Tristán Marof, que habían asistido al Congreso junto a una delegación estudiantil. Tras un intenso debate finalmente los intelectuales ingresaron y participaron del evento gracias a la intermediación de Chumacero, que por entonces ya se había convertido en simpatizante y aliado de Marof. Pero el rechazo a los intelectuales y a los partidos marxistas era un sentir generalizado (Rodríguez, 2010:63)

Lejos de querer interpretar desde individuos, el acercamiento a diferentes figuras históricas, así como al movimiento de caciques apoderados con sus vínculos anarcosindicalistas de los años veinte del siglo pasado, nos muestran el panorama político internacional, nacional y comunitario de la época en la que se gestó la Escuela Ayllu de Warisata. Desde la doble frontera del lago Titicaca confluían corrientes políticas que partían de atender la problemática del territorio para la liberación de los pueblos originarios a partir de desestructurar la hacienda para erradicar el sistema de opresión. La estructura comunitaria aymaro-quechua se interpretó en dichas generaciones desde posicionamientos anarquistas y marxistas en los que los divisionismos se dieron en la forma de desarrollar la autogestión política comunal del *ayllu* en relación con el Estado y la construcción de la identidad nacional.

Desde Puno, entre los referentes anarquistas de Manuel González Prada hasta Gamaliel Churata, se abrieron puentes de conexión sobre las problemáticas compartidas con relación a la lucha por la tierra. Además, desde la lucha de los caciques apoderados, la creación de la Escuela Ayllu significó una interesante afluencia de corrientes políticas que dejaron huella en la forma de hacer escuela. Carlos Salazar describe sobre las “posiciones ideológicas” que “el éxito de la obra dependía, entre otras cosas, de mucha cautela en el lenguaje, ya que no se trataba de la discusión de un credo político, sino de una tarea de suyo delicada que solamente la historia podía llegar a calificar en todas sus dimensiones” (Salazar, 1983: 120)

2.2.3.- Aspectos pedagógicos y filosóficos aymaro-quechuas

El anhelo de la Escuela Ayllu de Warisata era la liberación del sujeto oprimido y desde una perspectiva emancipadora la característica principal para conseguirlo era el trabajo que cubriera las necesidades del “seno de la comunidad”. Por lo tanto, el funcionamiento de la Escuela no podía basarse en pedagogías oficiales que reprodujeran relaciones de dominio. La liberación debía encaminarse en la búsqueda de conocimientos y características propias para ser parte de una lucha de una gran complejidad temporal, espacial e histórica que contemplara aspectos educativos desde aspectos políticos, económicos, sociales y culturales.

La práctica educativa se consideró una “pedagogía del esfuerzo” porque la educación del indio no se focalizó al aspecto meramente pedagógico sino también al ambiente de adversidad que atravesaba en lo social, cultural, político y económico. Desde la entraña del latifundismo y con escaso apoyo estatal, se trabajó por el rescate de los conocimientos propios, por el derecho a la propiedad colectiva de la tierra y por generar prácticas de autogobierno.

Elizardo Pérez en el discurso pronunciado con motivo del otorgamiento de la Condecoración del Cóndor de los Andes en Buenos Aires el 30 de agosto de 1980 definió a la Escuela Ayllu como pedagogía “de la vida” diferenciada de pedagogía “para la vida” porque “engloba la totalidad de actividades, aspiraciones, problemas y de todo lo que es propio para que funcione una sociedad”.

Por su parte, el maestro Salazar comenta que parte de una dimensión integral que abarca la totalidad “del vasto mundo del ayllu, que era el verdadero claustro de la Escuela” (Salazar, 1986: 20). El despertar conciencias era una de las bases de la experiencia warisateña, es por ello que la matriz para pensar la práctica educativa partió de la fundamentación de rescatar de las garras latifundistas la estructura comunal aymaro- quechua entremezclada con rasgos de modernidad y productividad. Un funcionamiento escolar basado en el trabajo colectivo:

... no se trataba de crear en el agro boliviano escuelas alfabetizadoras, con la meta del silabario y del vano intelectualismo. No. Se trataba de imponer escuelas activas, dotadas de talleres, campos de cultivo, semillas, ganado, riegos, internados,

atención sanitaria, higiene; se trataba de crear el sentido de la vivienda moderna, de la granja, atractiva y próspera, del mueble, del vidrio, de la teja y el ladrillo. La Escuela era una institución productiva, motor de la comunidad, base del desarrollo; se ocupaba del niño, del adolescente, del adulto, del anciano, de hombres y mujeres, dotándoles de crecientes aptitudes del trabajo para que pudieran enfrentar con nuevos criterios el drama de su sobrevivencia y convertirla en una vida digna y cabal, cimentada en el mantenimiento y desarrollo de las viejas formas de su cultura. El Núcleo Escolar no era sino la marca indígena, basada en el ayllu, con todo su complejo de instituciones, con sus formas de distribución de la tierra y organización del trabajo, con sus artes, su música, sus industrias y artesanías, y aún con su arquitectura. Empresa múltiple donde se revela con gran potencia, con práctica diaria y permanente, la triple forma ética del ama sua, ama llulla, ama kella, y que sólo se podía realizar con el esfuerzo sostenido y constante, con el sacrificio y la entrega total... el término "integral" no era suficiente; por eso le dimos a Warisata el nombre de Escuela- Ayllu, para significar toda su rica sustancia de vida, de tradición y de futuro... (1986: 20-21)

El maestro warisateño Carlos Salazar en *La Taika. Teoría y práctica de la Escuela-Ayllu*, expone cuatro fundamentos de integración: "vertical, horizontal, activa e histórica" para considerar la Escuela como un instrumento de lucha por la liberación y sin paternalismos. Expresaba en términos pedagógicos que es una "escuela del trabajo", un trabajo no forzado, sino un trabajo que:

... se celebra y se canta... no una preparación para la vida, sino la vida misma, la vida resultante de la división de clases, de la desigualdad y de la injusticia, la vida que exige imperiosamente un cambio, la vida creadora de conciencia y aptitud de lucha en vez de ser una adaptación conformista a las modalidades actuales (Salazar, 1986: 86).

En cuanto a la "integración vertical" se aborda la experiencia warisateña desde la Escuela Única se evitaba la deserción escolar:

... no consiste en sembrar un único tipo de escuela en el país, sino en dar coherencia y continuidad a las diferentes etapas de la educación, mediante un programa coordinado y sistemático que, para nosotros, empezaba con el jardín infantil, seguía con la sección elemental, continuaba con la sección vocacional y después con la sección profesional, para terminar con la sección normal, cuyo alumnado era así producto de toda la experiencia educativa desde la infancia (1986: 22)

Sobre la Escuela Única, el maestro warisateño Carlos Salazar comenta en una conferencia dictada en 1993 en Cochabamba:

En Warisata se establecía verdaderamente lo que es la escuela única, la articulación de cada ciclo, hasta culminar con los estudios superiores. Dentro de esta organización estaba la *sección normal* y digo bien- *sección normal* y no *escuela normal* en la que las primeras promociones fueron formadas en dos años, lo que causó escándalo: “¡Cómo en dos años profesores normalistas, por lo menos se necesitan cuatro años!”. Sin embargo, esa formación no era una formación de solamente esos dos años, sino que tenía como antecedente toda una vida pasada en la escuela, donde se aprendía a construir la escuela, dirigirla, manejarla, y convertirse en “líderes de la comunidad”. Por eso salían como profesores, líderes, formados por nueve años de escolaridad más dos años de profesionalización (Carlos Salazar en Decursos, 2004: 50)

Por su parte, Elizardo Pérez señala que la Escuela Única correspondía a una coherencia, continuidad, práctica e integral:

Yo veía en la Escuela Única un poderoso instrumento de transformación nacional, porque a través de sus postulados se impulsaría el desarrollo integral del niño, descubriendo su vocación y formando equipos técnicos en todas las especialidades inherentes a nuestro desarrollo económico y social... (Pérez, 1992: 210).

Sobre la Escuela Única como parte de la “integración vertical” Salazar describe los procesos educativos que se llevaban en cada sección: Jardín Infantil, Sección Elemental o Pre- Vocacional, Sección Vocacional, Sección Profesional, Sección Normal y Sección Elemental.

Las bases de enseñanza del Jardín Infantil tenían la duración de dos años y los niños experimentaban en pequeños lotes de terreno, cuidado del gallinero, conejos y palomas, pastoreo del ganado. En cuanto a los aprendizajes en aula, los niños “ejercitaban los sentidos: la vista, el oído, el accionar de los deseos, el habla, la comprensión” mediante juegos manuales, música, plástica, etc. así, “aprendían a asociar, a crear, a inventar; se sabían miembros de una colectividad... aprendían el valor de la iniciativa, del esfuerzo sostenido (el MA CHAMAKI), de la tenacidad, de la solidaridad...” (Salazar, 1986: 104-105)

La Sección Elemental tenía la duración de tres años, a las experiencias del Jardín Infantil relacionadas al cuidado de las siembras y cosechas de los lotes, se le sumaban las construcciones “aprendiendo aspectos tales como la orientación de los edificios, el uso de la regla, la plomada, del nivel y del metro, resistencia y uso de

materiales, etc.” para dar paso a la capacidad de ubicación, situación, exploración desplazamiento, sociabilidad, equilibrio, dirección visual, auditiva y motriz con juego colectivo (1986: 105). Salazar menciona que en esta sección se iniciaba con la lecto-escritura y que los niños adquirían conciencia de sí mismos, “al finalizar el periodo, apto para el conocimiento científico, para la clasificación, la comparación, para las concepciones generales, “podía aprender aritmética, sistema métrico, geometría, geografía e historia; podía ampliar sus conocimientos de botánica y zoología. La música y la plástica, y también la educación física...” (1986: 106)

En cuanto a la Sección Vocacional correspondía a otros tres años de formación, los niños realizaban trabajos como ayudantes formales en la construcción, las labores agrícolas y talleres, tenían habilidades propias, dominio en técnicas, lecto-escritura, conocimientos en historia, geografía, botánica, zoología y de forma natural eran bilingües. La Sección Profesional fue una sección sin tiempo determinado, se componía por industrias domésticas, tejido, costura, telar, culinaria, higiene del hogar, asistencia social, dibujo (taller preparatorio de arquitectura): “los hombres y mujeres... elaboraban tareas especiales en la rama de su preferencia. La producción era abundante: los adolescentes abastecían el mercado, al que llegaban clientes de muchas zonas alejadas... significaba un ingreso semanal para los muchachos...” (1986: 108)

Sobre la Sección Normal comenta Salazar que “el normalista de Warisata era el resultado de toda una vida escolar desarrollada de principio a fin en la escuela-ayllu... el futuro profesor ya estaba ligado profundamente a la tierra y su sociedad y había cultivado una conciencia de lucha por la causa india” (1986: 109). Sobre las capacidades de un/a maestro/a Normalista rural Salazar comenta las siguientes características:

El profesor egresado tenía que ser capaz de construir su escuela desde el anteproyecto hasta el tejado y los acabados... Tenía que ser organizador del desarrollo de su zona. Tenía que ser capaz de realizar fundación de Núcleos con estudio previo del ambiente geográfico, productividad, accesos, comunicaciones, interdependencias, datos estadísticos. Tenía que ser capaz de organizar la asistencia social, impulsar el mejoramiento del hogar, servicios de higiene y sanidad, los aspectos culturales. Debía ser un bilingüe, saber historia y geografía nacional y

universal, ciencias naturales, ciencias exactas; debía adquirir nociones de sociología; saber las leyes fundamentales de desarrollo de las sociedades, saber la historia del indio y de sus instituciones. Debía conocer la ubicación del indio en la economía nacional, dominar las dimensiones del llamado “problema del indio” ... aprendía ciencias de la educación, pedagogía, didáctica y psicología. Debía saber el papel de la educación artística, etc., etc... no era una formación estrictamente docente: el profesor del indio era un conductor, un líder social, y como tal un profesional múltiple y luchador (Salazar, 1986: 100- 111)

Por su parte, las Escuelas Elementales “eran escuelas diminutas” que replicaban con muchas limitantes las labores de la Central, es decir, la *taika* (la madre) de Warisata. Distribuidos desde la lógica territorial *marca* y con maestros improvisados Salazar comenta que hubo experiencias poco acertada y otras que movilizaron a la comunidad, casos como Pakollo, Atawallpani y Turrini. La *taika* supervisaba actividades y en las inspecciones se realizaban intercambio de materiales, conocimientos y personal.

Después de realizar un recuento de la “integración vertical” basada en las Secciones de la Escuela Única, la “integración horizontal” que menciona Salazar consistió en la relación entre escuela y comunidad con el *ayllu* como eje de “la vida misma”:

Primero eran los campesinos que acudían a la charla semanal, donde abrían sus horizontes; después, sus propios hogares, a donde llevaban la nueva de lo que se proponía en la Escuela; finalmente, todo el *ayllu*, los *ayllus* aledaños, la *marca* en su conjunto, todo se ponía en actividad. La Escuela enseñaba, defendía, luchaba, cooperaba y ayudaba, y esto, no como un suministro paternal o exterior, puesto que la Escuela era la vida misma, era el indio mismo que educaba, contando para ello con su propio Consejo, el Parlamento Amauta, la nueva forma de la *ulaka* aymaro-quechua (1986: 23)

En cuanto a la “integración activa” practicada en la Escuela se basan los fundamentos pedagógicos en “una triple forma de actividad”, tres dimensiones que se interrelacionaban y problematizaban lo pedagógico, lo cultural, lo económico y lo político vinculado a los ritmos de la cotidianidad comunal: aula, taller y sembrío.

El aula dio prioridad a la lectura y escritura, con una dimensión bilingüe, el currículum escolar “era reducido” (Salazar,1986: 92): aritmética, geometría, geografía, historia, música, artes plásticas, educación física y ciencias naturales. Sobre el programa de estudios el maestro mexicano Adolfo Velasco comentó que,

“la enseñanza es muy lenta y el aprovechamiento intelectual muy mediano”, y sobre la cuestión teórica de la enseñanza continua sostuvo en sus observaciones que:

El ochenta por ciento cuando menos, de maestros que trabajan en estas escuelas no son titulados ni normalistas. Debido a la circunstancia anterior, desconocen la psicología del niño y la técnica necesaria para formular programas de enseñanza. Las consecuencias son que no hay un orden lógico en el desarrollo de las materias fundamentales, la enseñanza es muy lenta y el aprovechamiento intelectual muy mediano... En esta escuela no podemos decir que se usa un método determinado para la enseñanza de las materias intelectuales, más bien cada maestro pone en práctica lo que más se adapte a las condiciones psicológicas de sus alumnos y de la misma materia. A eso se debe que se apliquen los métodos Decroly, Montessori, Angelo Patri, etc.; pero lo que sí podemos decir es que la escuela imparte una educación funcional, es decir, aquella que se imparte a través de actividades plenas de sentido y propósito y cuya necesidad haya sido percibida y sentida claramente por los niños... Un buen porcentaje del personal docente de esta escuela no prepara sus clases; cuando se les pidió que hicieran sencillos esquemas de preparación, la inconformidad surgió rápida en ellos y manifestaron que no era necesaria... A esta causa se debe que algunos de estos maestros sólo se concentren en pastorear a sus alumnos, en matar el tiempo con ejercicios mecánicos o con cualquier enseñanza sin método, sin orden, sin completo conocimiento de la materia, lo que da por resultado una confusión en los mismos alumnos y una decepción en los padres de familia (Velasco, 1940:65)

Las observaciones del maestro mexicano sobre la falta de preparación de clases, métodos, orden, conocimientos y títulos de los/las maestros/as de la Escuela nos proporciona un diferente enfoque al que expone Carlos Salazar al tratar el espacio del aula. Salazar se concentra en describir que el aula se integró al taller, a la tierra y a la importancia de que los niños participaran en la construcción de aulas para en desarrollo de sentido de pertenencia, esfuerzo, sociabilidad y responsabilidad. Hace énfasis en que los niños aprendían mientras trabajaban:

lo más destacable era que conocimiento y trabajo eran simultáneos e íntimamente ligados; medir, contar, calcular, comparar, analizar, todo era el requerimiento mismo del trabajo, era la ejecución misma del trabajo... no serían enciclopedistas... pero sin duda responderían más adecuadamente a las exigencias de la vida social” (Salazar, 1986: 92-93)

Los conocimientos teóricos se desarrollaron desde la práctica educativa. Los modelos, planes y formas de organización preestablecidos desde el Ministerio de Educación se consideraron en la Escuela Ayllu “enciclopedistas”, sin sentido con la

vida y de una gran carga burocrática. Lejos de reconocer si la crítica abordada por el maestro Velasco tiene que ver con una percepción más institucional, Carlos Salazar detalla que entre las labores escolares:

- La inexistencia de horarios: los trabajos no se fragmentaban o planificaban de manera específica con planes detallados como “diestros en confeccionar cronogramas, organigramas, esquemas y cuadros... en Warisata, había que simplemente cumplir con los trabajos, según lo dispusiera el Parlamento Amauta en sus reuniones sabatinas. En época de siembre o cosecha, aulas y talleres se vaciaban” (Salazar, 1986: 98).
- La falta de exámenes: la evaluación estaba “en un plano secundario. Warisata era la vida misma. ¿Cómo para qué evaluarla?... Warisata no tuvo el carácter de examen, sino más bien el de una demostración flexible de aptitudes, y sobre todo, de su disposición para luchar...” (1986: 99). El maestro comenta que si se calificó fue para cumplir con el formalismo burocrático para que el Ministerio de Educación expidiera diplomas,
- Supresión de vacaciones: la Escuela estaba activa de manera continua, “no tenía sentido cerrarla”, aunque se daban permisos “por asuntos personales”

La Escuela Ayllu perduró con sus métodos propios del “aprender haciendo” con los ritmos asentados en el espacio asambleario del Parlamento Amauta. Los procesos educativos se basaron en la autogestión, concientización y participación en comisiones de trabajo colectivo como eje. La marcha del quehacer educativo no se rigió por mecanismo de evaluación sino desde principios filosóficos aymaro-quechuas de reciprocidad, solidaridad, ética, esfuerzo y creatividad basadas en actividades cotidianas.

Por su parte, los talleres eran de dos tipos: “los destinados a la construcción de la escuela y las viviendas: carpintería, herrería, fabricación de adobes, hornos para ladrillos, tejas, estuco, etc.; y los que producían renta: sastrería, costura, hilados, tejidos, alfarería, curtiduría, talabartería, zapatería, sombrerería. El medio debía imponer la actividad o industria principal: lana en altiplano, madera en la floresta, lo que la naturaleza ofreciera con más abundancia y facilidad” (Salazar, 2004: 93). Los

talleres y el sembrío fueron los campos en los que se fortaleció el autoabastecimiento. En el caso de los talleres para la construcción de la infraestructura y equipamiento de la Escuela.

Por su origen aymara, si la problemática del indio partía de una problemática de la tierra, el sembrío o trabajo agrícola fue el eje principal. No se podía entender una educación sin tierra, al respecto, el maestro Salazar señala que, “no puede haber una escuela sin tierras de cultivo, pues no se trata de una escuela pura y simple, sino de escuela indígenal, campesina, esto es, escuela productiva, capaz de mantenerse a sí misma, capaz de enriquecer la colectividad, como lo hacía el *ayllu* (...) De suerte que el concepto ‘escuela’ sobrepasa al mero recinto escolar para integrarse al *ayllu* y hacer partícipe de sus actividades a hombres, mujeres y niños...” (Salazar, 1983: 65).

Entre las actividades del sembrío se activó la producción regional, “la escuela sería productora de tubérculos, en el altiplano, maíz en el valle, ganado en los llanos, madera en el bosque” (Salazar, 1986: 94). Para el desarrollo productivo agrícola los comunarios cedieron sus parcelas y también se llegaron a ocupar las de los hacendados, “así llegamos a tener algo más de diez hectáreas para nuestros cultivos” (1986: 94).

Por último, “integración histórica” que menciona Salazar la abordaremos en el siguiente apartado, en los aspectos económicos y sociales de la Escuela Ayllu. Para terminar de englobar los aspectos pedagógicos se debe recuperar el internado como espacio donde se ejerció el autoabastecimiento y la autogestión, “no era un encierro... era solamente un refugio... receptáculo de todo lo social...” (1986: 95). La manutención del internado se desarrolló con el autoabastecimiento generado en el taller, sembrío e interacción comunitaria e intercomunitaria, que mantenía a trescientos internos, varios estudiantes becados que llegaban de Llica, Caiza D, entre otros.

Desde la visión de los encargados del Ministerio de Educación la Escuela Ayllu era un auténtico caos, la espontaneidad, la experimentación y la improvisación no

significaron en la dinámica escolar falta de organización, sino el reconocimiento de situarse en un contexto emergente cuyas prioridades eran valoradas en el Parlamento Amauta. Cuando la Dirección General de Educación Indígenal reclamó la elaboración de planes y programas, Elizardo Pérez recomendó la conveniencia de hacer una visita a la Escuela para entender la integralidad de la misma:

... no menor de dos días, a fin de captar su modalidad, orientación, resultados, necesidades, deficiencias, etc., que le permitirían prácticamente y con mayor conocimiento de causa, dictar las normas generales a las cuales me dice usted debe sujetarse en lo sucesivo el establecimiento... Por mucho esfuerzo dialéctico que haga en mi afán de mostrarle la realidad de la vida escolar en Warisata, en todos sus aspectos, jamás podré llevarle una impresión exacta de ella, cual es mi deseo... corremos el riesgo de sentar ciertos principios reñidos con la ética o la psicología indígenas, cual ha ocurrido ya..." (Pérez, 2017: 50).

A modo de asentar algunas bases filosóficas, Cecilia Salazar, hija de Carlos Salazar Mostajo, parafrasea a Pérez para mencionar que la filosofía de la Escuela Ayllu es la "filosofía optimista del esfuerzo metódico y constante" y la pedagogía "basada en el trabajo y en el propósito de hacer de cada obstáculo un objetivo de triunfo" (Salazar, 2009:171). Pérez resume la "esencia de la filosofía warisateña":

- 1- La escuela no debe limitarse a la enseñanza de la lectura y escritura.
- 2- Un pilar en el proceso educativo es la pedagogía del esfuerzo y del trabajo.
- 3- Se debe aplicar el concepto de la escuela única, es decir: la continuidad y la coherencia en el proceso de aprendizaje, desde el inicio de la escolaridad; de alguna manera también se traduce en la trilogía aula, taller y sembrío.
- 4- La escuela abarca más allá de las paredes del aula, abarca a toda la comunidad. Debe tener un contenido político, económico, socio- cultural (Pérez, 2016: 21-22)

La acción educativa tuvo sus bases filosóficas asentadas en la "herencia cultural del indio", la solidaridad, la reciprocidad, la organización territorial colectiva *ayllu* y *marca*, las bases filosóficas aymaro-quechuas *ama sua*, *ama llulla*, *ama qella* eran parte de una toma de conciencia y el compromiso ético- político que partía de la valorización de lo propio para desarrollar prácticas cotidianas transformadoras que con esfuerzo colectivo y creatividad generaran horizontes hacia el bien común.

2.2.4.- Aspectos económicos: sistema comunal autogestivo y nacional

Para el inicio de este apartado primeramente es fundamental visibilizar la controversia que generan algunos rasgos sobre la visión económica de la época que también influyeron en la Escuela Ayllu. A inicios del siglo XX, el desarrollo, el progreso, la modernización y la industrialización fueron horizonte de antagónicos propósitos políticos, tanto en el forjamiento de los estados nacionales como en las prácticas políticas de anarquistas y marxistas. El debate estuvo en torno a las dinámicas del trabajo, la Escuela Ayllu apostó por el trabajo colectivo armonizado a los ciclos agrícolas de la diversidad de *ayllus*, aunque el progreso y la industrialización también fueron un eje fundamental para pensar la problemática de la tierra, así como en el siguiente capítulo mostraremos en el caso de las Normales Rurales en México. En algunos de los párrafos que María Victoria Pérez extrae del informe que su padre Elizardo Pérez envió al Ministerio de Educación marcan el enfoque desarrollista y modernizador en cuanto a la introducción de la maquinaria y desarrollo de industrias indígenas:

... no puede llevarse a cabo con resultados benéficos si antes no se establece y determina el tipo económico de la región sobre la que va a actuar...La República de Bolivia se divide en tres zonas o grupos agrarios: zona de tierras de comunidad, zona de tierras de latifundio y zona de colonización. En las dos primeras tendremos la tecnificación de los medios de trabajo, sobre el conocimiento ancestral de la agricultura aborigen, ensayaremos métodos modernos de colectivización en el ayllu...Pero la tercera escuela deberá tener un carácter eminentemente colonizador y, por tanto, poseerá los medios que le permitan ejecutar vastas y enérgicas campañas de captación de las tribus selvícolas para organizarlas en granjas de propiedad del Estado... (Pérez, 2016:137).

Como se puede apreciar en las palabras de Elizardo Pérez, la “tecnificación de los medios de trabajo, sobre el conocimiento ancestral de la agricultura aborigen”, “ensayo de métodos modernos” y “captación de tribus selvícolas para organizarlas en granjas de propiedad del Estado” muestran la mirada estatalista que el maestro warisateño tenía para integrar a la construcción de nación a los excluidos y oprimidos. Entre las confluencias políticas que construyeron la Escuela Ayllu de Warisata, Elizardo Pérez sostenía desde una perspectiva apartidista, la reconfiguración territorial comunal aymaro- quechua con horizontes inclusivos y

diversos para la concreción de formas de nación ligadas al funcionamiento de un Estado constituido bajo fundamentos de autodeterminación de territorios aymaras, quechuas, guaraníes, etc.

Las creencias de progreso y la autonomía colocaron a las luchas en nudos de conflicto que hasta la actualidad generan contradicciones en las prácticas políticas de horizontes libertarios. Mientras se pretendía suprimir la estructura oligárquica que mantenía a terratenientes con el monopolio de la tierra, la industrialización de las zonas rurales, pueblos y comunidades generaría nuevas desigualdades por las lógicas de dependencia que el capital financiero extranjero importaría con la introducción de maquinaria, diferentes equipamientos y formas de comercialización. La visión económica de la Escuela era desarrollar industria indígena donde hubiera presencia de maquinaria mediante un aprovechamiento común de recursos propios para establecer un espíritu de cooperación:

... nuestra organización en lo económico y social se fundamentaba en principios de carácter cooperativista. De 1931 a 1936, el largo camino recorrido había sido posible porque se basaba en la más firme solidaridad de todo orden. El hombre que se educaba en Warisata estaba llamado a servir a la colectividad para que ésta le retribuyera sus servicios en forma de amparo y estímulo. Tales principios no eran importados de ideología alguna, sino que brotaban de la entraña misma del pueblo aymara; estaban en su sangre y en su mente, y por eso tales formas de trabajo surgían tan fácil y espontáneamente adecuándose a nuestras necesidades y al modo de ser de los indios. Sobre todo, en lo agrario, los *aynis*, que mantenían inclusive su nombre, eran la cosa más corriente, y al final la escuela, con sus seccionales, conformaba la antigua *marka* que trasunta en todos sus aspectos la forma cooperativista de trabajo. Y con la *jatha* y la *ulaka* tantas veces citadas, ya teníamos el cuadro completo de la ancestral organización económico-social de los antiguos pobladores aymaro-quechuas... la escuela era una gran cooperativa de producción y de consumo, en la cual primero se cumplían las obligaciones y después se exigían los derechos... Warisata era ahora la escuela que con su trabajo y su esfuerzo se levantaba sobre la miseria para convertirse en una organización económicamente fuerte... (Pérez, 1992: 166).

Las perspectivas comunales se disputarían con las del progreso. Para la Escuela Ayllu la emancipación económica del trabajo fue también una lucha territorial. El llamado “problema del indio” era un problema territorial y económico, las relaciones

de producción y de propiedad colectiva fueron centrales para el quehacer educativo, al igual que la distribución y el consumo de la actividad comunitaria una vez entendido que la Escuela se asentaba en una “sociedad sin clases de la época primitiva caracterizada por no existir la propiedad privada...” (Pérez, 1992). El “aprender haciendo” que se implementó en la Escuela a partir de la trilogía *aula, taller y sembradío*, el trabajo supuso:

... un esfuerzo colectivo revolucionario, su actividad práctica de autodesarrollo, de autogestión, de autoabastecimiento que da lugar a cosas increíbles, y, por otra parte, la actividad plenamente liberadora que se sustenta en la primera, y busca superarla y se mantienen aun cuando la parte material fuera destrizada”⁶⁸

El trabajo colectivo comunitario impulsado por las problemáticas cotidianas era el eje principal de la práctica escolar warisateña, el eje productivo de la Escuela generaba participación comunitaria para la producción de alimentos y decisiones colectivas que fomentaban criterios propios al margen de la espera de recursos del Estado. Primeramente, en la creación de la Escuela Ayllu de Warisata se mostró la capacidad del trabajo colectivo, el aprovechamiento común de recursos, la organización de la *indiada* para levantar bloques de piedra en los cerros para crear los cimientos de la Escuela, arrastrar maderas desde Sorata para la edificación de los pisos, puertas y fabricación de muebles, etc. También para resolver la accesibilidad del agua, cuando “los gamonales optaron por quitar a Warisata el agua de riego con que se surtían la escuela y los indios de la comunidad” en asamblea, “en la que se hicieron presentes unas cuatrocientas personas, ante las cuales manifesté que se habían agotado todos los medios legales y que era necesario resolver el asunto por nuestra cuenta y riesgo... De madrugada, a las tres de la mañana, comenzó el desfile de dos mil indios con dirección al Illampu, en la caravana más extraordinaria que me fue dado presenciar. Esa jornada de trabajo fue realmente asombrosa” (Pérez, 2016: 58).

⁶⁸ Silvano Paolo Biondi Frangi (2003). *Entrevista a don Carlos Salazar Mostajo*. Revista de Ciencias Sociales *Decursos*, Año VI-Número 12 Diciembre-2004. Bolivia: Centro de Estudios Superiores Universitarios, Universidad Mayor de San Andrés. p. 20.

La Escuela se desarrolló con resoluciones colectivas donde se daba paso a la autogestión entendida como la construcción de un poder que rompa las jerarquías dominantes para generar participación activa, responsable y solidaria. El ejercicio autónomo que se gesta en la labor cotidiana reproduce alternativas en los circuitos productivos que se pensaron según Elizardo Pérez como “una congruente política de capacitación industrial” que supuso la expansión de la experiencia warisateña formando una importante red de productos intercomunitarios, las llamadas *escuelas nucleares*. El núcleo se denominó al sentido territorial aymaro-quechua *marca*⁶⁹, que corresponde a un conjunto de *ayllu*, donde *ayllu* de Warisata es la matriz, la *taika*, la madre:

La colaboración del indio ya no era únicamente de los ayllus circundantes, sino que venía de más lejos; la Escuela ya tenía varios centenares de alumnos, algunos de los cuales tenían que hacer caminatas de kilómetros cada día. No era posible pensar en admitir a niños de zonas más alejadas; por consiguiente, podía crearse para ellos, escuelas elementales, por lo menos en los centros más poblados. Dicho y hecho: en el curso 1934 fueron fundadas tres escuelas de este tipo, en las comunidades de Pakollo, Curupampa y Atawallpani, situadas en las cabeceras del valle de Sorata... en 1940 teníamos veintitrés de estas escuelas. No se trataba de una modalidad escolar pura y simple: se estableció una complementación de tareas, según la cual las escuelas elementales enviaban lo que la zona producía, devolviéndoles la Central esos aportes, con los productos de sus talleres, suministro de material escolar, el control constante de comisiones o brigadas culturales... con este sistema era posible cubrir con ellas todo el territorio nacional, facilitando un control eficaz y permanente, integrándolas, sin esfuerzo, a las modalidades de trabajo creadas en Warisata... (Salazar, 1986: 45- 46)

El maestro Carlos Salazar señala que los conceptos de “escuela productiva” y “escuela activa” dan el sentido integral de la pedagogía warisateña, el trabajo como formador de conciencia y “para dar coherencia a las labores escolares”. Aunque la filosofía de la Escuela Ayllu de Warisata rigió como matriz en la dinámica comunitaria con el *ayllu*, *marka*, la *ulaka*, la cooperación en *ayni* y la *minka* como

⁶⁹ (...) Pues bien, al crear el concepto de Escuela Central, o Matriz, a cuyo alrededor se desarrollan las escuelas elementales, con las cuales establece continua interacción, Warisata no solamente estaba creciendo en dimensión física, horizontal, sino que estaba haciendo lo que el antiguo ayllu: estaba convirtiéndose en *marka*, estaba restaurando el contenido de la *marka* ancestral, le estaba dando idéntica función histórica, pues si la *marka* devino en nación, en Imperio, del cual fue su funcionamiento, la nueva *marka* encarnada en la Escuela, llamada desde entonces Núcleo Escolar, sería el cimiento de la Patria, devendría en nación, en espíritu nacional, permitiría el enfoque y solución del problema de nacionalidades (Salazar, 1986: 45- 46)

trabajo colectivo y técnicas como la *aynocka*, rotación de tierras para la perdurabilidad de su fertilidad, *tupu* y *sayaña*, el maestro menciona que “escuela productiva” implica diferentes tipos de escuela según la zona y su producción local. De ese modo, las dinámicas intercomunitarias entre la *Taika* y los *núcleos escolares* expandidas por el territorio nacional, sin intermediarios ni dependencias comerciales dominantes, formaron una red de intercambio de productos para el autoabastecimiento y aprovechamiento común. Desde el altiplano al valle, llanura, selva y frontera se generaron unidades económicas autónomas que mediante una composición de circuitos comunitarios fortalecieron lazos autogestivos de apoyo mutuo, trueque y complementariedad que nutrían a la estructura comunal en su conjunto.

2.2.5.- Aspectos culturales de la Escuela Ayllu

La Escuela Ayllu de Warisata concibió la formación de personas desde la complejidad de entender lo indio como factor fundamental para una sociedad que transmitiera valores que salieran totalmente tanto de la visión filantrópica e integradora liberal como de la existencia de un estado oligárquico. La cultura oligarca promovida por gamonales y el sector capitalista minero que se alimentó de la servidumbre india, estructuró una sociedad de clases y razas en la que los indios eran el último eslabón de una sociedad atrasada, inferior y menospreciable.

Para liberarse de ese lastre que también palpitaba en el sentir de las comunidades, en la Escuela Ayllu de Warisata se pensó a la cultura desde el uso de la memoria para que las tradiciones brotaran en manifestaciones y expresiones artísticas que, como Salazar diría, pusieran “en tela de juicio conceptos, criterios y valores de las clases dominantes... imprescindible de la lucha revolucionaria” (Salazar, 1983: 131)

Para ahondar en lo que representó el aspecto cultural en la Escuela Ayllu, nos interesa recoger varias de las memorias que Carlos Salazar Mostajo tiene de su vivencia en Warisata. En “*¡Warisata mía!*” y otros artículos polémicos de 1983 el maestro warisateño que narra que llegó a la Escuela como pintor, en el artículo titulado “La redención por la cultura, proposición para una educación por el arte”

realiza un valioso ensayo sobre la educación y las artes, la cultura, el arte como medio de interpretación, las etapas del desarrollo creador, etc. En este caso, queremos rescatar varias de las cuestiones que plantea primero sobre qué representa la cultura india en el ámbito educativo y cómo se representó el eje cultural en la Escuela Ayllu de Warisata mediante memorias que aportan con una gran claridad su trascendencia.

Salazar parte de que en países como Bolivia, Perú y Ecuador se expresa “equilibrio entre lo temporal y lo espacial, lo que se traduce en una posición clara ante la naturaleza, la sociedad y el pensamiento” y que ese equilibrio se manifiesta en la música, en su plástica, cerámica, tejidos, orfebrería:

la música pentatónica representa la relativa quietud de su sociedad, estratificada en el tiempo, debido a su carácter agrario, a la naturaleza casi idílica de sus relaciones sociales... la plástica revela la actitud espacial del hombre andino, su posición frente a la naturaleza circunde, de la cual recibía su amparo, y por ello la veneraba y servía... La cerámica tiwanacota, sus similares nazcas, chimúes, paracas, inkaicas y otras, son manifestaciones de aquel equilibrio, junto a los tejidos, orfebrería, artesanías populares, y en fin, junto a una arquitectura de grandeza tal y de finura que causa asombro

El maestro Salazar muestra las expresiones artísticas desde lo que Pablo Mamani considera la “territorialización de la memoria”, el paisaje como fuente de conocimientos, sentido de pertenencia y memorias colectivas que se mantienen vivas a través de las manifestaciones culturales como actos de resistencia. Salazar expresa que la cultura en el ámbito educativo desarrolla las potencialidades espirituales, que son una práctica viva y continua para “formarse una conciencia de sí mismo y de su mundo, para crear sentidos de responsabilidad, de solidaridad, de justicia... una dimensión en el tiempo y en el espacio en forma pueda analizar su pasado, ubicarse en el presente y proyectarse en el porvenir” (Salazar, 1983: 142).

En los relatos de la acción educativa constantemente nos encontramos con una narrativa que trastoca desde a la educación desde el sentimiento: el amor a la causa, el compromiso, la solidaridad, la reciprocidad, la fe, la libertad, la redención, el espíritu, la perseverancia, el esfuerzo, etc. Para ello, los horizontes liberadores

de la Escuela Ayllu se basaban en la autodeterminación que iba más lejos del sentido material-productivo, apuntalaba a procesos de reconocimiento, valorización, recuperación y creación de conocimientos propios. La formación de sujetos sociales correspondía a “un espíritu y las virtudes del indio, las antiguas instituciones inkaicas y kollas que resurgían paulatinamente a lo largo de la nación” (Pérez, 2016: 54).

La cultura como eje educativo responde a la autoconciencia y a la conciencia histórica que la escuela “con forma globalizadora” fragmenta, parcializa y divide de manera unilateral según Salazar. Para el maestro warisateño las artes plásticas son: “maneras de ver, de sentir, de pensar. Es la base de un desarrollo dinámico ligado al crecimiento del individuo... es el despertar de aptitudes, de capacidades de observación, imaginación, creación, inventiva, aptitudes bio-psico-motoras, cognitivas, volitivas y sensitivas” (1983: 149). En cuanto a la música y artes visuales:

Pero también la música contribuye a este desarrollo, porque crea sentido de ritmo, de las aptitudes motrices, de conceptos de orden, disciplina y solidaridad, de disposiciones socio-afectivas... por medio de las artes visuales, como el oído, por medio de la música, porque vista y oído son los sentidos que nos permiten ubicarnos en el tiempo y espacio y usar el equilibrio inherente a la condición humana, y crea un sentido estético que, más allá del arte mismo, consiste en un armonioso desarrollo de las capacidades en todo orden (1983:149)

La cultura india es un conglomerado de manifestaciones espirituales que se expresan en el baile, la poesía, la música, el arte de grabado y tallado, la pintura y el muralismo como fuente de creatividad para el empoderamiento de la identidad propia. En la Escuela Ayllu de Warisata Salazar considera que se dio: “un verdadero llamado a una revolución cultural cuyas miras sean mantener, conservar y desarrollar la cultura indígena, sin la cual no tendría sentido su liberación social” (1983: 154). Las formas culturales del Reglamento de la Escuela Ayllu, Salazar recuerda que parte de nociones filosóficas como “la defensa de los valores indios, integración de las nacionalidades bolivianas, conservación o adquisición de una identidad patria cimentada en las antiguas tradiciones” y para ello en la Escuela Ayllu de Warisata se contó con “poetas, músicos y artistas plásticos, no para que hicieran labor docente al estilo urbano, es decir, no a dictar cátedra...” (1983: 154)

Entre los artistas estuvieron el grabador y pintor Alejandro Mario Illanes; el mecánico José de la Riva; Luis Cano en el taller de carpintería; el tallador y pintor Fausto Aoiz; el pintor y tallador Manuel Fuentes Lira; el dibujante argentino Ramón Subirats; el pintor uruguayo López Lomba; el músico Antonio González Bravo, etc.

Alejandro Mario Illanes fue un destacado maestro, Elizardo Pérez recuerda que, "... en las mañanas se dedicaba al aula, y como es lógico en tal artista, enseñaba a los niños pintura y dibujo: estaba suscitando a la creación de un arte nuevo en Bolivia, o por lo menos nuevo para el indio: la plástica andina. Por las tardes, desde la una, hasta que oscurecía, se le veía pegado a los muros..." (Pérez, 2016: 54). Por su parte, el maestro Carlos Salazar menciona que Illanes fue:

fundador de la pintura indigenista, opuesta al indianismo decorativo de Guzmán Rojas, su indio es fuerte, tosco, lejos de toda mansedumbre, ligado a la tierra y con el cual los hombres de Warisata se sentían identificados. Su plan era pintar en la planta baja las diversas facetas de la vida india, y en la planta alta aspectos de su lucha por la tierra (Salazar, 2005: 263).

Cecilia Salazar de la Torre apunta que Gamaliel Churata expresó sobre Illanes que es, "poseedor de un formidable temperamento pictórico, de irrupción capacidad emotiva y de acierto temático de su mundo, aproximándose a una verdadera textura socialista". La misma autora rescata que Carlos Salazar interpretó que la obra de Illanes forja al indio, "... como actor principal de la historia nacional, con capacidad de afrontar el rol histórico de su emancipación, esta vez a partir de la veta propiamente indigenista y politizadora". También señala sobre la importancia de la obra del orureño que, "los murales que realizó en la Escuela-Ayllu muestran a indios erguidos, inmersos en sus labores con una dignidad que le es inusual al orden dominante" (Salazar de la Torre, 2009: 161).

Carlos Salazar comenta que para Illanes "todo el trabajo de Warisata implicaba una actitud estética" y estimulaba a los niños a trabajar y curiosear su creación plástica propia:

Sus alumnos hacían unos herbarios que eran pequeños álbumes científicos, y él confesaba- que no enseñaba nada, sino que eran los niños los que enseñaban.

Buscando yerbas, los niños le hacían notar sus propiedades, su utilidad y hasta ciertas cualidades que sólo ellos podían notar, como aquellas que anunciaban si el año agrícola iba a ser bueno o malo... El simple herbario adquiriría categoría de una auténtica obra de arte, por el cariño y cuidado que ponían en su confección, y también por implicar un contenido cultural que permanecía vivo... (Salazar, 1983: 155)

Otra memoria que recuerda Carlos Salazar es que el aula de Illanes era libre, nadie estaba obligado a asistir, pero que se llenaba de estudiantes y de padres de familia, “a muchos de los cuales el artista retrató con sus lápices y pinceles. El relato de su historia reasumía su personalidad y se perfilaba como actor de la forja patria...” (1983: 155). Rescatando las observaciones del maestro mexicano Velasco sobre la falta de planes, programas, horarios y formación de docentes, desde el recuerdo de las vivencias culturales expresa lo siguiente:

El mecánico José de la Riva... había que ver al maestro rodeado de niños de todas las edades, disputándose las herramientas, dando forma al hierro, al fleje, al alambre. Es posible que en todo esto hubiera desorden, nada planificado, porque el maestro, y todos nosotros, nos movíamos más por instinto que por conocimientos pedagógicos, de los que excepto Elizardo Pérez, éramos huérfanos en absoluto (quizá tal cosa haya sido una ventaja). Pues bien, ese desorden, esa inexistencia de horario para el trabajo, eran manifestación de vida, y nada más grato que ver a un pequeñuelo de cinco años mostrando orgulloso un alambre que había torcido en el taller, que o servía para nada y que no representaba nada reconocible pero que para él era la expresión de su naciente personalidad... (1983: 155-156)

Por su parte, el pintor y tallador peruano Manuel Fuentes Lira fue como autor de *Arte Neo-indio para el pueblo* talló entre 1937 y 1940, con el mismo granito de asperón rojo de los monumentos de Tihuanaco, dos portadas en el Pabellón México de la Escuela Ayllu de Warisatac. Con él se formaron “dos notables artistas indígenas, José y Víctor Otto, padre e hijo”. En cuanto a la música, Antonio González Bravo, realizó su obra en la Escuela, “se conoce generalmente por el cancionero de su creación, maravillosa expresión de música indígena combinada con versos donde estalla fulgurante el idioma aymara... desde la búsqueda de las melodías indias, tarea en la que hasta los niños de menos edad intervenían, su versificación, su orquestación, además de la educación del oído y la emisión bucal y vocal” (1986: 157).

Gamaliel Churata considero a Antonio González Bravo como un “animador insustituible de la conciencia artística de la raza. Orgullosa de su estirpe india, concibió el nuevo poema aimara abriéndole una perspectiva ilimitada para cantar la grandeza de la tierra americana” (Churata en Salazar, 2005: 84). Las canciones se consideraron la mejor herramienta para que la comunidad recupere y revalorice su identidad aymaro-quechua. Carlos Salazar comenta que el “Cancionero” que el poeta y músico escribió en Warisata continúan entonando los niños en la Escuela. Entre las canciones se encuentra *Jaipu ururi Warawara* (traducido como *Al lucero de la tarde*).

Salazar recuerda al alumno Máximo Wañuico que “devino en poeta; al ejemplo de González Bravo; máscula poesía, de vibraciones indígenas auténticas... estaba la manifestación del ríspido paisaje que la rodeaba y de las no menos ríspidas condiciones en que vivía. En 1940, Waiñuico había escrito doce o trece poesías, aplicada a la música de la región” (1983: 157). El arte poético de Máximo Wañuyco, nació en la primera generación de la Escuela, entre las canciones aymaras traducidas al castellano, están entre otras, *La marcha de los cóndores* y *Illampu Chiriwano*. La marcha de los cóndores (1983):

En la tierra luminosa de los andes y del Sol
de entre la raza gloriosa del antiguo esplendor
se levanta jubilosa toda llena de ilusión
la gran casa victoriosa irradiando luz y amor.
Es la escuela redentora de palpita intensamente
sin rencores el corazón
Es la bienhechora que realiza dulcemente,
laboriosa, su alta misión.
Y es de cóndores un nido, de aguiluchos un hogar,
sobre el lago suspendido bien alto mirarán.
Cerca del Illampu, erguido lejos ha de dominar
y de cualquier sombra erguida su potencia triunfará.
Esa escuela de la raza de empuje que no se abate

y su ardor no tiene rival.
Y en la existencia que pasa cual magna entraña que late,
tendrá un impulso bien colosal.
Alegría camaradas de entusiasmo y honda fe,
fiel a las glorias pasadas nuestro espíritu ha de ser.
Amplio vuelo, las miradas, que de agudas todas ven
y en pecho ya colmadas,
Gracias ansias vencer.
Y este recio impulso andino,
como de la pampa al viento
y del lago de blando vaivén,
dice un trato dulce y fino,
mezclando a un pujante aliento
y a un risueño cariño al viento.

El arte con su equilibrio en espacio y tiempo se expresó en la Escuela Ayllu de Warisata como “una fuerza vital, una expresión concluyente y real del estado de espíritu de un pueblo y de una época” (1983: 161)

A modo de cerrar el capítulo nos interesa mencionar que la Escuela Ayllu de Warisata abrió varios flancos que hasta la actualidad son temas claves para pensar la educación como un cúmulo de voluntades que con una sólida matriz comunitaria abordaron procesos de transformación en clave cotidiana a partir del trabajo colectivo. Las tareas de liberación emprendidas en la Escuela se desarrollaron de la mano de *mallkus*, *jilacatas*, comunidad, familias, estudiantes y maestras/os donde a pesar de manifestarse en un entorno adverso, se enraizaron conciencias desde el uso de la memoria. Una memoria que vive entre contextos de masacre y sublevación, una memoria que recupera las formas comunales para que desde la autogestión, autodeterminación y autonomía broten ante las garras de servidumbre sentidos de vida que apuesten por el bien común.

En un contexto de darwinismo social, aniquilamiento del territorio comunal y economías bélicas dependientes donde liberales y conservadores saquearon para

acumular desde el trabajo forzado indio, la Escuela Ayllu de Warisata fue un punto de encuentro de oprimidos y discordantes en el que estallaron y se expandieron prácticas comunitarias, así como una amplia red de pensamientos políticos que hicieron del quehacer educativo una gesta que pretendió incidir en la reconfiguración del Estado e identidad nacional.

Capítulo III

Las Normales Rurales de México y la *educación socialista* en el cardenismo: un proyecto revolucionario nacional por la justicia social

3. 1.- Breve contexto porfirista en lo educativo

Antes de la Revolución Mexicana en 1910, desde 1876 el régimen instaurado a la cabeza de Porfirio Díaz demostró que la colonización también era una condición en un país independizado. En los intereses puestos en una reducida oligarquía aristocrática y terrateniente vinculada a capital extranjero se constituía un poder de “orden y progreso” que aceleraba tanto el capitalismo como el empobrecimiento.

El *colonialismo interno* se aposentó al igual que el escenario marcado en Bolivia, la política económica correspondía al régimen que favorecía a oligarquías nacionales e inversiones extranjeras asentadas en las lógicas de industrialización y la modernización. Las políticas de desarrollo se aceleraban por, “la masiva expropiación y venta de tierras de cultivadores indígenas llamada: “desamortización de la tierra comunal indígena o colonización de los terrenos baldíos nacionales”, se puso a disponibilidad gran cantidad de tierras comunales, que producían para el mercado externo. Además, para consumir dicho proceso se aniquilaron comunidades como los Yaquis de Sonora o los Mayas yucatecos” (Acri, Alderete y Salvarrey, 2013: 210)

El latifundismo a la merced del mercado externo ocasionó un panorama represivo y el continuo despojo de tierras que generó un incremento notorio de familias campesinas que se asentaron en las periferias urbanas. Las políticas conservadoras y las dinámicas de esclavitud asentadas en el latifundio no pretendieron erradicar la alta tasa del analfabetismo en las escasas escuelas públicas que existieron. La educación en la época del porfirismo era un privilegio de clase, con la mirada puesta en la modernidad de la ciudad no hubo cabida para

planes emergentes que contemplaran las comunidades rurales, “la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública regía únicamente, para el Distrito Federal y Territorios. Así, cada Estado era libre de organizar la instrucción de acuerdo con sus intereses, y sobre todo, de acuerdo con su situación económica” (Acri, Alderete y Salvarrey, 2013: 212)

La Secretaría de Instrucción Pública creada en 1905 por Justo Sierra, como pensador humanista, sobre la escuela pública en el porfiriato, se centró en tendencias francesas y suizo- alemanas que influenciaron la educación primaria y normal. El liberal positivista incidió en la formación de la Universidad Nacional Autónoma de México en 1910, en la autonomía y libre pensamiento para la formación de ciudadanos libres.

En relación a la instrucción de los indígenas, despertaron pequeños vestigios populares como los del escritor, maestro y político liberal guerrerense indígena Ignacio Manuel Altamirano. El originario del municipio de Tixtla⁷⁰ consideró que la educación era una herramienta de liberación contra la pobreza, el analfabetismo y la explotación que sometía las condiciones de vida de las poblaciones indígenas y rurales:

Se le despoja de la tierra, se le esclaviza de mil maneras, se le hace ignorar el idioma del vencedor, se le cierra la escuela, se le declara en perpetua minoría, se le aparta de todo camino de adelanto y de civilización, y después de que se ha logrado al cabo de tres siglos de abatimiento físico y moral, producir en ella la debilidad, el desaliento, la agonía, se le acusa de impropresiva... Instruid al pueblo de indios... para no dejarse subyugar por los poderosos (Altamirano en Jiménez, 1989)

A pesar de la controversia y el menosprecio por parte de las elites de la burguesía, Altamirano dio un giro significativo, creó la Escuela Nacional de Maestros, en aquella época Normal de Profesores de Instrucción Primaria en 1882. Las materias en educación primaria eran, entre otras, lectura, escritura, aritmética, gramática elemental, moral, historia política de México, historia general, derecho

⁷⁰ Tixtla se ubica en la región centro del estado de Guerrero, es en este municipio donde se ubica la Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa.

constitucional, geografía elemental, teneduría de libros, nociones de mecánica, física y astronomía, nociones de química y zoología, botánica, agricultura, mineralogía, nociones de fisiología, higiene y medicina doméstica, idiomas, dibujo natural, lineal y de ornato, música, gimnástica, gramática, principios de bella literatura, lógica, pedagogía (Jiménez, 1993: 23).

En cuanto al estado de degradación de los indígenas y las condiciones de pobreza de las comunidades rurales, el tixtleco hacía responsable a “la tiranía e imbecilidad de los gobiernos” y consideraba que el aspecto público de la educación, la laicidad y el papel del magisterio, entre otras cuestiones, eran imprescindibles para resolver las problemáticas educativas que atravesaba el país. A pesar de sus relevaciones, su obra y práctica educativa se redujo, una vez más, al Distrito y los Territorios Federales.

3.2.- Antecedentes de la Escuela Racionalista: bases de la escuela rural mexicana

La voracidad del capitalismo se encontraba en su máximo esplendor y como antecedente a la Revolución Mexicana hubo, “... una constante falta de libertad para el ejercicio de la docencia, como cualquier actividad laboral, profesional o cultural, más allá de que la participación de los maestros en cuestiones políticas y gremiales empezó antes del estallido revolucionario, al participar en las distintas campañas políticas de caudillos locales, e identificarse con las aspiraciones revolucionarias de cambio y justicia social” (Acri, Alderete y Salvarrey, 2013: 214).

El trabajo *La educación popular en México: luchas, resistencias y experiencias pedagógicas contrahegemónicas (1857- 1940)* de Martín Acri, Luciano Alderete y Leandro Salvarrey ofrecen una importante muestra para entender la influencia de las corrientes anarquistas y la Escuela Racionalista en México para percibir su atribución en la escuela rural mexicana y en los postulados de la *educación socialista*.

Como primeras acciones realizadas en torno comentan que, “en 1863 Plotino Rhodakanaty fundó el Grupo de Estudiantes Socialistas, junto a Juan Mata Rivera, Hermengildo Villavicencio y Santiago Villanueva, quienes intentaron organizar a los trabajadores urbanos, y Francisco Zalacosta a los rurales” (Acri, Alderete y Salvarrey, 2013: 216) A pesar de la represión continuaron con actividades en el semanario *El Obrero del Porvenir*. Zalacosta y Rhodakanaty se establecieron en 1865 en el Chalco, una aldea pequeña del Estado de México, donde fundaron la Escuela del Rayo y del Socialismo o Escuela Moderna y Libre... Allí crearon una colonia agrícola comunal y alimentaron el espíritu de la revolución social, mediante una educación anarco- fourierista de niños, jóvenes y peones del lugar” (Acri, Alderete y Salvarrey, 2013: 217) En este contexto del quehacer educativo se rescata de Melgar Bao que se ejercía, “...la confiscación de haciendas para constituir comunas agrarias... desde la periferia rural de la capital hasta los estados de México, Morelos y Puebla durante los años de 1868 y 1869” (Melgar Bao en Acri, Alderete y Salvarrey, 2013: 217)

Martín Acri, Luciano Alderete y Leandro Salvarrey, comentan que “la escuela del Chalco fue una de las primeras experiencias educativas populares y contrahegemónicas de la realidad social mexicana y latinoamericana, inserta en el marco de las problemáticas y necesidades de los campesinos y trabajadores rurales”. Antes de la contienda armada, en las aspiraciones más radicales representadas en movimientos como en el estudiantil de los hermanos Flores Magón desde 1892, llegaron:

... a organizar el núcleo libertario dentro del Partido Liberal Mexicano (PLM), al apoyo de huelgas como las de Cananea y Río Blanco, y a coordinar los sucesivos levantamientos armados realizados entre 1906 y 1911, precursores de la Revolución: y, por sobre todo, a crear bibliotecas en cada lugar donde existía en Club Liberal, realizando conferencias, apoyando a los maestros y fundando escuelas para adultos y niños, donde pudieran construirse sobre la base de una educación gratuita, laica y obligatoria (Acri, Alderete y Salvarrey, 2013)

En el periodo de la Revolución Mexicana desde 1910, aunque el bastión principal de las reivindicaciones fuera alrededor del territorio del mayor sector convocado que

fue el campesinado, hubo una gran convocatoria de maestros y maestras, trabajadores y trabajadoras de diferentes gremios, intelectuales como también cabe mencionar que de un sector de la burguesía dispuesto a poner fin al porfiriato para instalar políticas bajo otras lógicas capitalistas.

En este sentido, había tanto aspiraciones sobre cambios reducidos a cuestiones políticas encaminadas meramente a la no reelección y constitucionalismo, como también de sentidos más radicales que apelaban a la transformación social y al derrocamiento de la estructura capitalista: “todas las clases sociales tuvieron un importante protagonismo en la revolución y, a través de sus reivindicaciones, la motorizaron, la radicalizaron o la congelaron” (Acri, Alderete y Salvarrey, 2013: 223)

La educación en la época de la Revolución Mexicana fue generadora de espacios antisistémicos para la emancipación de un pueblo sometido. La escuela representaría una trinchera en la lucha cotidiana contra el capitalismo y por la creación de propuestas libertarias y racionalistas cuya primera línea eran la laicidad, gratuidad y acciones directas como la expropiación popular de los medios de producción, sobre todo, de la tierra. Hubo en la época revolucionaria, posturas anárquicas como las de Partido Liberal Mexicano y en la Ciudad de México los anarcosindicalistas que crearon un espacio de:

“... corrientes anarquistas, anarcosindicalistas o simplemente sindicalistas revolucionarios que se manifestaron en el seno de la Casa del Obrero Mundial tienen sus antecedentes inmediatos en las luchas que llevó a cabo la clase trabajadora por crear sus propias organizaciones durante los últimos años de la dictadura porfirista, en la tarea de organización efectuada sin descanso por el Partido Liberal Mexicano, y en actividad de tipo sindical de los anarquistas extranjeros que llegaron a México durante el periodo” (Estéves y Gil en Acri, Alderete y Salvarrey, 2013: 228)

La recuperación de las visiones anarquistas para pensar la escuela como un espacio de lucha que arremete a la educación de clase, al Estado y a la Iglesia en el porfirismo es fundamental. Las orientaciones políticas que se movían en los espacios educativos pretendían organizar a los y las trabajadoras, uno de los grupos formados en la época fue *Grupo o Sociedad Luz*, que publicaban un periódico llamado *Luz, Periódico Obrero Libertario* y se dieron la tarea de fundar una escuela

racionalista basada en el modelo de la Escuela Moderna de Francisco Ferrer i Guardia que, “defendió los ideales de una escuela igualadora, libertaria e integral que permitiera lo mismo la construcción de conocimientos sobre la base de la investigación, la exploración empírica y el contacto con la realidad social, que la vinculan entre el trabajo intelectual, manual y artístico” (Arteaga, 2005:22)

Como antecedente y referente a la escuela rural y a la *educación socialista* iniciada en los años treinta, la Escuela Racionalista se manifestó en varios estados de la República, los más destacados fueron el caso los gobiernos de tendencias más radicales de Yucatán, Tabasco y Veracruz:

Salvador Alvarado y Carrillo Puerto en Yucatán, Tomás Garrido Canabal en Tabasco y Adalberto de Tejeda en Veracruz. Las escuelas se sustentaban sobre el trabajo en talleres, huertas, gabinetes de trabajo, eran mixtas en todos sus niveles y con una dinámica diaria en base de deducciones y obtención propia de los estudiantes de los conocimientos científicos, manuales y agrarios, y de la realidad social en la que vivían. La formación docente estuvo en pleno contacto con la pedagogía racionalista y sus ideas de libertad y antiautoritarismo, y se consolidó sobre el andamiaje de una educación integral: gratuita, obligatoria, laica, y basada en la práctica (Acri, Alderete y Salvarrey, 2013: 233)

Cuando el General revolucionario constitucionalista Salvador Alvarado fue gobernador en Yucatán se gestó una perspectiva educativa obrera y campesina hacia el socialismo desde 1915 a 1918. El énfasis de las políticas educativas implementadas en el estado se expresó en la “Carta al Pueblo de Yucatán” y la Ley General de Educación Pública “establecía la enseñanza elemental obligatoria, laica y racional en las escuelas rurales, vocacionales, preparatorias, profesionales y normales que constituyó en todo el Estado. Ese mismo año creó 588 escuelas rurales, 84 escuelas de adultos, y amplió las instalaciones y el precario mobiliario escolar de las existentes” (2013: 233)

La educación laica, gratuita e integral que se extendió a más de mil escuelas rurales, pretendió combatir el analfabetismo e incidir en la movilización popular para liberar del yugo esclavista a los trabajadores. Para ello, en el periodo, entre otras cuestiones, se derogó la ley que mantenía esclavos a trabajadores de las haciendas

henequeneras y se implementó la ley agraria para el reparto de tierras. Desde el Partido Socialista Obrero de Yucatán (PSOY)⁷¹, ferrocarrileros, maestros y artesanos despertaron conciencia de clase mediante acciones de lucha por el reparto agrario y por una “verdadera escuela socialista” promulgada desde la Casa del Obrero Mundial.

Sobre las bases de libertad y la participación activa mediante el trabajo relacionado a la socialización colectiva, Felipe Carrillo Puerto continuó en 1921 la expansión de la Escuela Racionalista:

... llevó un plan de crear escuelas politécnicas de artes y oficios y de agricultura, y la Universidad del Sureste del País, a partir de la promulgación de la Ley de Institución de las Escuelas Racionalistas en el Estado de Yucatán. Esta ley estableció que la educación impartida por el Estado en las escuelas primarias se basaría en la escuela de la acción, esto es, fundada en el trabajo de los alumnos. Se instalaron talleres en las escuelas, laboratorios, granjas, y jardines necesarios para las actividades manuales y productivas de los estudiantes. La libertad y participación de todos los sujetos de las escuelas pasaron a ser los fundamentos de la actividad escolar (2013:234)

En la misma sintonía, en el estado de Veracruz con Heriberto Jara como gobernador y después con Adalberto Tejada en 1921 en el mismo cargo, Aciri, Alderete y Salvarrey, mencionan que la escuela racionalista tuvo un gran apogeo: “Heriberto Jara prolongó el manual de enseñanza racionalista editado por la Oficina Tipográfica del Gobierno del Estado: “Primeras Lecciones de Moral”, del profesor racionalista inglés y amigo de Ferrer i Guardia, F.J. Gould. El propio Adalberto Tejada... publicando una serie de obras como La escuela racional, del profesor Carlos Méndez Alcalde, en 1921, y creando escuelas urbanas y rurales” (2013: 235).

⁷¹ El partido fue fundado por Agustín Franco Villanueva, “intelectual revolucionario que en 1906 había colaborado con Felipe Carrillo Puerto en la publicación de *El Heraldo de Motul*, periódico bisemanal en el que se denunciaban los abusos a que eran sometidos los peones en las haciendas...” (Arteaga, 2005: 2009). Belinda Arteaga menciona que el dirigente ferrocarrilero Héctor Victoria también fue parte de su fundación y que después fue delegado del Congreso Constituyente de 1917. El PSOY se transformaría en Partido Socialista de Yucatán (PSY), “bajo influencia de Felipe Carrillo Puerto”, y en 1918, “con la finalidad de abrigar a organizaciones hermanas de Quintana Roo y Campeche en el Partido Socialista del Sureste, cuya organización además incluía la incorporación de Ligas de Resistencia tanto gremiales como territoriales confederadas y dirigidas por la Liga Central de Resistencia con sede en Mérida (2005: 209)

En Tabasco, fue entre 1922 y 1935 que Tomás Garrido Caníbal quien tomó medidas gubernamentales para anular el espacio de poder instaurado en los cleros y generar espacios de emancipación, “convirtió la antigua catedral de esa ciudad en la Escuela Racionalista Francisco Ferrer i Guardia, y se hizo hincapié en la enseñanza racional, técnica y práctica de los educandos” (2013: 236). La educación de la Escuela Racionalista se basó en el socialismo libertario:

... apoyo mutuo, la solidaridad, la libertad, la igualdad, la ética individual y colectiva, la dignidad, el antiautoritarismo y la responsabilidad como elementos centrales de una educación integral y humana que contenga en el proceso de socialización de conocimientos a educandos y educadores. En los preceptos y articuladores centrales de las escuelas racionalistas se pueden ver las premisas fundamentales que el socialismo libertario planteaba para la construcción de las organizaciones del pueblo, desde el plano gremial hasta el educativo... (Acri, Alderete y Salvarrey, 2013: 229)

Es de una gran importancia tener en cuenta la fusión que Acri, Alderete y Salvarrey comentan entre la *escuela racionalista* y *socialista*, “el primero era referido a la forma de enseñanza, y el segundo a la teoría social que se impartiría y practicaría en ella”. Un pilar esencial para entender la escuela mexicana revolucionaria y posrevolucionaria es que las corrientes pedagógicas racionalistas y libertarias fueron esenciales en la edificación de la escuela nacional en México.

Sobre estas bases, en la época revolucionaria la educación fue un factor clave, los debates que se abrían entorno a la escuela visibilizaban la separación entre la Estado y la Iglesia. Por un lado, entre los postulados revolucionarios que se asentaron en el Estado, se reivindicaba la laicidad, el socialismo, el racionalismo, etc. Por otro, hacían alusión al reparto de tierra, a la liberación de la clase trabajadora y campesina, etc. En este sentido, cabe mencionar que el Estado institucionalizó las iniciativas organizativas colectivas y prácticas populares libertarias al igual que pasaría en Perú y Bolivia, “el control del Estado en materia de educación fue creciendo, y las experiencias racionalistas se vieron cada vez más arrinconadas a lo largo de la década” (2013: 237). Por otra parte, la laicidad fue un factor de alarma y peligro para la Iglesia, cuya estructura constituye a la voracidad

capitalista representada en la oligarquía, terratenientes, élites empresariales extranjeras y nacionales.

3. 3.- Iglesia vs Estado: la educación en la encrucijada entre la laicidad y el racionalismo en la Constitución de 1917

El proyecto educativo nacional fue un generador de discordancia en el proceso revolucionario y en la formación de los gobiernos posrevolucionarios. El movimiento revolucionario se fue institucionalizando y se visualizó en las reformas sociales instauradas en la Constitución de 1917. Sobre los debates de su creación, es oportuno mencionar que no consistía en un bloque monolítico sino de la participación de personalidades de trayectorias políticas diferentes.

Cabe destacar que la Escuela Racionalista tuvo presencia en el Congreso Constituyente de Querétaro⁷², mientras que en un ala estuvieron “los liberales moderados fieles a Carranza y los jacobinos ligados a Obregón, ya entonces francamente enemistado. En la última facción destacaban el yucateco Enrique Recio y el michoacano Francisco J. Múgica, quienes unidos a los villistas, floresmagonistas y zapatistas, hicieron prevalecer la propuesta” (Arteaga, 2005: 231) Belinda Arteaga menciona que el enfrentamiento entre las fuerzas antagónicas se concentró en el laicismo, mientras debatían entre si implementar el laicismo en escuelas públicas o si también en las de índole privado, en el sector racionalista, Luis G. Monzón manifestó sustituir “laico” por “racional” por considerarla “mañosa” para caracterizar “la educación popular del siglo XX” (2005: 232)

Después de que los debates de centraran en “... tres aspectos fundamentales: el control del Estado sobre la educación, la prohibición de que las iglesias impartieran

⁷² Belinda Arteaga (2005: 230), “Los delegados yucatecos al Congreso Constituyente de 1917 fueron: Antonio Ancona, hijo del historiador Eligio Ancona y colaborador de José María Pino Suárez en *El Peninsular*, Enrique Recio, también reconocido “pinista”; Héctor Victoria, sindicalista, impulsor de la primera huelga obrera de trabajadores ferrocarrileros del estado en 1915 y colaborador de Salvador Alvarado, así como Miguel Alonso Romero, un intelectual, médico y diplomático que había presidido en su juventud el Ateneo Peninsular, miembro de los hacendados “progresistas” aliados de Alvarado”. También Luis G. Monzón, seguidor de los hermanos Flores Magón, de filiación anarcosindicalista y activo colaborador del periódico *Regeneración*... se sumó a la participación de la educación socialista impulsada por Lázaro Cárdenas.

educación y la obligatoriedad de que el Estado impartiera la educación laica en todas las escuelas primarias (Sierra Neves, 2005: 31), Venustiano Carranza suprimió por decreto el 30 de abril de 1917 la Secretaría de Instrucción Pública del porfirismo y devinieron épocas en las que se desarrolló un plan de federalización educativa. Finalmente, el Artículo Tercero de la Constitución de 1917 aprobó la laicidad de la educación⁷³.

Aunque las posturas más radicales querían dar una vuelta más a la tuerca hacia el sentido “popular” de la educación, las políticas desarrolladas tras la Revolución Mexicana se centraron en fortalecer la unidad nacional a partir de arrebatarse a la Iglesia el control de la educación para dárselo al Estado.

La narrativa revolucionaria se fue uniformizando con los sectores moderados hacia un embate a la religiosidad católica, la estructura eclesial y su relación directa con los privilegios de clase y la propiedad privada, en la que las escuelas de educación rural; “estaban calificadas como las de “peor es nada” y han sido descritas como “escuelas, migajas del magro banquete educativo de las ciudades, dirigidas a imponer la castellanización directa y una matemática elemental... que permitiera perpetuar la explotación y la injusticia social que imperaban (Santiago Sierra, 1973: 9).

Los años de apropiación de la enseñanza católica en las zonas rurales pudo arraigar en la población campesina fe, creencias, ideales, moral y ética católica que los gobiernos posrevolucionarios consideraron “fanatismo religioso”, responsable del atraso, la pobreza y el analfabetismo del país. Por su parte, la Iglesia consideró la laicidad y el cierre de escuelas católicas impulsado por el Estado una obra del diablo.

⁷³ Belinda Arteaga menciona, “tras esta nueva derrota, los racionalistas tomaron distintos rumbos, algunos como Agustín Franco y Gamboa se dedicaron de lleno a la militancia política, otro, como el profesor Mena, destinaron sus esfuerzos a la educación decidiéndose a fundar la primera Escuela Racionalista en Yucatán, para que la propuesta del COY no se perdiera en el vacío” (2005: 232) Para más referencias sobre el proyecto educativo iniciado por Mena consultar *La escuela racionalista de Yucatán. Una experiencia mexicana de educación anarquista (1915-1923)*

A pesar de que la Revolución Mexicana tiene su raíz en las zonas rurales, la influencia del catolicismo en la población campesina pudo movilizar a varios sectores para las llamadas revueltas cristeras, la primera entre 1926 y 1929, después entre 1934 y 1937 ya que, “las autoridades de la Iglesia no dudaron en posicionarse en contra de los artículos de la Constitución que tocaba sus intereses más inmediatos: sobre las escuelas confesionales, la privación de la posesión de propiedades, y la condición de ser mexicanos exigida a los sacerdotes que quisieran ordenarse” (Acri, Alderete y Salvarrey, 2013: 239)

La exaltación de la Iglesia provocó dos trincheras: Iglesia y Estado. La sociedad se polarizó y la escuela rural mexicana, creada de forma paralela a la Secretaría de Educación Pública, fue la representación del Estado revolucionario en los lugares más recónditos del país. La escuela y los maestros rurales serían el puente de las dinámicas entre comunidad y Estado por lo que el movimiento educativo cargaba en sí mismo el poder de transformación social reivindicado en la Revolución Mexicana. Las guardias blancas de los cristeros tomarían sus medidas represivas contra maestros y pobladores relacionados con la acción social educativa: “Los años de 1922 y 1923 fueron difíciles para la naciente institución. El Obispo Lara y Torres la bautizó como “la escuela del Diablo” y ordenó que se hostilizara a todo “lo que oliera a gobierno” (Civera, 2008:37).

En el número dos de *Cuadernos Americanos* publicado en 1947 paradójicamente se muestra la religiosidad permeada en la acción educativa revolucionaria. La escuela como propagadora de fe en los anhelos revolucionarios y la iglesia como propagadora de la fe cristiana católica eran espacios con misiones contrapuestas en los que se disputaban formas de hacer política y estructurar el país:

La educación no se entendió ya como una educación para una clase media urbana, sino en la forma única que en México puede entenderse: como una misión religiosa, apostólica, que se lanza y va a todos los rincones del país, llevando la buena nueva de que México se levanta de un letargo, se yergue y camina. Entonces sí que hubo ambiente evangélico para enseñar a leer y escribir al prójimo; entonces sí que se sentía, en el pecho, y en el corazón de cada mexicano, que la acción educativa era tan apremiante y tan cristiana, como dar de beber al sediento o de comer al

hambriento... Entonces se tenía fe en el libro de calidad perenne... Fundar una biblioteca en un pueblo pequeño y apartado parecía tener tanta significación como levantar una iglesia... (Santiago Sierra, 1973: 11-12).

3.4.- Primera década de la escuela rural mexicana y el normalismo rural: entre la intelectualidad de autoridades estatales y la organización propia

En el periodo revolucionario uno de los bastiones de lucha fue la educación y atenderla fue una de las cuestiones que se debía abordar en el escenario político posrevolucionario. Como hemos mencionado con anterioridad había varias iniciativas y expresiones fundadas desde diferentes postulados ideológicos que, con la formación de la Secretaría de Educación Pública bajo el cargo de José Vasconcelos en el gobierno de Álvaro Obregón, los debates sobre la misión de la escuela en las comunidades rurales, la formación de maestros rurales como agentes del cambio social y el papel del Estado fueron centralizándose junto a la federalización del sistema educativo donde el pilar fundamental se centró en el campesinado y en la lucha por la propiedad de la tierra⁷⁴.

El eje fundamental de la formación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 fue la construcción de la escuela rural mexicana. Ante el triunfo de la Revolución Mexicana, la importancia de las problemáticas rurales relacionadas a la recuperación de tierras usurpadas y el reconocimiento de derechos a los campesinos sostenidos en reivindicaciones como la de los zapatistas en el *Plan de Ayala*, la responsabilidad de la escuela rural era inmensa, tenía la tarea de reestructurar las bases económicas y sociales que tildaba la Constitución de 1917, específicamente el Artículo Tercero que responsabiliza al Estado la misión educativa como un derecho de los mexicanos y el Artículo 27^o relacionado con el reparto agrario.

Las escuelas rurales llegaban a los lugares más alejados del país y sus retos se convirtieron en el centro de la disputa, en el eje de la política nacional. Los actores sociales rurales, campesinos e indígenas, hasta entonces excluidos en el escenario

⁷⁴ El campesinado fue la esencia de la construcción de la política e identidad del Estado, pero las reformas realizadas tras la Revolución no tuvieron como partícipes a tales.

político fueron parte esencial de la consolidación de un Estado nacional popular. En este sentido, la escuela rural y los maestros/maestras fueron agentes sociales que desarrollaban una labor patriótica revolucionaria, aunque existiera escasez de formación pedagógica para la acción educativa.

En aquellos primeros años, en la acción educativa como eje de acción nacional para la transformación del país, la improvisación era parte de la efervescencia social latente. El profesor Isidro Castillo comenta:

Al principio no tuvimos ni plan ni tradición que seguir. No había ningún precedente sobre la organización de este tipo de escuela, y todavía menos en cuanto al contenido de los estudios necesarios para formar a los maestros rurales... Lo acertado era incidir sobre la realidad y transformarla haciéndola pasar por ese prisma dialéctico del contraste y la contradicción, para sacar a la luz síntesis evidentes, propósitos factibles y fórmulas evidentes (Villela en Civera, 2008: 35)

3.4.1.- La rama intelectual de la escuela rural mexicana: la cruzada entre José Vasconcelos, Rafael Ramírez, Moisés Sáenz, Narciso Bassols; Manuel Gamio

El proceso, la experimentación, la acción y la improvisación serían las formas iniciales de la escuela rural. Las aspiraciones educativas no eran como hasta entonces para las élites ni tampoco eran para una clase media urbana sino para propósitos sociales de la población mayoritaria campesina e indígena asentada en el campo. A pesar de ello, las políticas educativas y los cargos educativos gubernamentales eran para intelectuales, varios formados en universidades extranjeras, profesionistas y maestros de las zonas urbanas, sobre todo de la Ciudad de México. Estas personas que iremos poniendo nombre en el apartado serían las que crearían las propuestas de la escuela rural, la educación indígena y la formación del magisterio rural, aunque la expresión real sobre métodos y organización se considerara que debía surgir del mismo trabajo y sin imposiciones.

Alicia Civera Cerecedo en su libro *La escuela como opción de vida*, menciona al respecto que:

Al igual que en el siglo XIX, los articuladores de la política educativa revolucionaria en los años veinte –la mayoría de ellos profesores o profesionistas pertenecientes a

las clases medias de la ciudad de México o de las capitales de las entidades federativas- pensaban que la escuela era central para transformar la mentalidad de los campesinos y de los indios, ya que la ignorancia, la superstición, la enfermedad, la pereza, el abuso del alcohol y la utilización de técnicas y herramientas anacrónicas para trabajar la tierra impedían el progreso del país. Para ellos, la alfabetización era primordial y la escuela debía contribuir a integrar a los campesinos al progreso, a la civilización, a la nación y a la naciente democracia (Civera, 2008: 41)⁷⁵.

José Vasconcelos, quien estuvo al cargo de la SEP en sus inicios, era “un intelectual idealista” que desarrolló una campaña contra el analfabetismo y el renacimiento cultural para la transmisión de valores universales y espirituales reflejados en su pensamiento de *raza cósmica*. Consideraba que la mezcla biológica cultural mejoraría la raza para la construcción de una identidad nacional moderna y la superación de la problemática del indio. La educación fue concebida en un sentido nacionalista, culturalista, laica, racial y populista que aportara a la conciencia colectiva de valores humanos. La *mexicanidad* de Vasconcelos necesitaba de una identidad mestiza que exaltara la confianza perdida por la explotación oligarca y que aportara a la integración y unificación.

En su esencia, la educación implementada en las escuelas rurales debía cubrir las necesidades de la comunidad campesina. Conocidas como Casas del Pueblo, las escuelas estaban relacionadas a la problemática de la tierra y las problemáticas nacionales sobre integración, identidad y productividad:

Apoyo a la Reforma Agraria contra el latifundio, desterrar el militarismo, castellanizar a los indígenas e integrarlos al desarrollo, o de incorporar a las comunidades más apartadas mediante el establecimiento de escuelas rurales, etcétera... una visión de cultura como factor de liberación y de dignificación de la persona... La conciencia de nuestra identidad mestiza y la afirmación de nuestra vocación latinoamericana. Por esto se dice que funda un modelo cultural de Estado, que todavía persiste (Latapí, 1998:26).

La iniciativa educativa nacional urgía de maestros y maestras rurales por lo que el 22 de mayo de 1922 se fundó la primera Normal Rural Mixta Regional en

⁷⁵ Las Normales Rurales cargan con esa valoración. Son maestros de segunda y aparte en su formación surge un distanciamiento no con el pueblo, pero sí con las tradiciones propias que las reducen en muchos casos a lo campesino y a una lucha de clases.

Tacámbaro, Michoacán de México y América Latina con un plan de dos años adoptando materias académicas y labores prácticas agrícolas y oficios. En un principio, las escuelas disponían de esquemas de trabajo elaborados por el Director de la Escuela. Aunque ya desde octubre de 1922 Roberto Medellín, jefe del Departamento Escolar, convocó al primer curso de orientación para maestros rurales en la Escuela de Agricultura de San Jacinto de la Ciudad de México. En presencia de 400 maestros, sobre las capacidades se comentaba que:

... la escuela rural no podrá llevar su función educativa, si los maestros no basan su enseñanza en las actividades manuales, tales como el cultivo de la tierra y las variadas pequeñas industrias y ocupaciones que se derivan de la agricultura, si los mismos maestros no aprovechan las aptitudes de los niños, encauzándolos convenientemente para procurar hábitos de cooperación y de trabajo; y si estos mismo maestros no llegan a entender cuál es la verdadera misión de la escuela de los campos y aldeas, que no es otra sino la de conseguir, para la vida rural, un ambiente de mayor comodidad y de mayor progreso. (Misiones Culturales 1932-1933 en Santiago Sierra, 1973: 13).

En el curso se impartieron las siguientes materias: “arboricultura, hortalizas, trabajos en el campo, técnica de la enseñanza, psicología de la educación, organización de la escuela rural, coros escolares, juegos, deportes, puericultura, economía doméstica, y algunas industrias agrícolas como lechería y conservación de frutas...” (Santiago Sierra, 1973: 13).

La educación rural se expandía con una gran premisa y Vasconcelos aprobó el 17 de octubre de 1923 el Plan de las Misiones Federales de Educación del diputado agrarista José Gálvez en el Congreso de la Unión por el XIII Distrito del Estado de Puebla, “quien tuvo como consultora de su proyecto a la poetisa Gabriela Mistral, que en esos días era huésped de México... Vasconcelos, el más apasionado de sus admiradores, la invitó a venir a México en nombre del gobierno de Álvaro Obregón, para que colaborara en la reforma educativa rural” (Santiago Sierra, 1973: 15).

La expansión educativa debía acelerarse y la necesidad de formar maestros era cada vez era más primordial para que el fervor no quedara estancado porque

comentaba el Secretario de Educación Pública J. Manuel Puig Casaurance por radio el 6 de diciembre de 1924 que tomó posesión:

“por desgracia ni nuestra Universidad Nacional, ni nuestras Escuelas Normales, producen todavía el tipo ideal de maestros para las escuelas rurales, versados en las distintas lenguas indígenas de las diversas razas que pueblan el país y se observa con dolorosa frecuencia el hecho de que se resisten a abandonar las ciudades para ir a los villorios o al corazón de las montañas... sobrante que no tiene con frecuencia ni la preparación mental ni el entusiasmo necesario para la obra. Y aquí el motivo de esta dolorosa confesión que entraña un llamamiento y una súplica a todos los buenos mexicanos que interesados en ese problema de redención de las clases campesinas y del indio, quieran aportar su contingente de consejo a la Secretaría de Educación. En tanto que no se logre la preparación de un número suficiente de profesores para las escuelas rurales, habrá que reclutar a estas nuevas cruzadas de la patria futura, entre los hombres de buena voluntad que en cada región conozcan las necesidades del medio y de la población escolar adyacente... (Santiago Sierra, 1973: 22).

Por lo tanto, por motivo de la preparación de maestros rurales se crearon las Misiones Culturales, aunque para 1926 conformaron el diseño de un primer esbozo de plan de estudios formal. Para 1927 se acordó que las Normales dispondrían de internado para que los estudiantes de familias campesinas que llegaban de comunidades alejadas tuvieran donde pernoctar y también la disponibilidad de becas para disponer de facilidades de estudio por sus condiciones de pobreza. El Director del Departamento de Misiones Culturales de 1927 a 1935, el maestro controversial Rafael Ramírez, considerado uno de los pensadores principales de la escuela rural mexicana y la capacitación del magisterio rural vinculado al mejoramiento social de las comunidades campesinas e indígenas, desarrolló los objetivos de los cursos de las escuelas ambulantes:

- a) Mejoramiento cultural y profesional de los maestros en servicio.
- b) Mejoramiento de las prácticas domésticas de la familia.
- c) Mejoramiento económico de la comunidad, mediante la vulgarización de la agricultura y de las pequeñas industrias y
- d) Saneamiento del poblado

Las bases la organización comunal debían resolver los problemas de las zonas rurales. El profesor veracruzano Rafael Ramírez impulsó la misión educativa de

Vasconcelos en cuestiones relacionadas con la cohesión social y la unificación, aunque sus pensamientos iban dirigidos a, “la incorporación del proletariado a la sociedad como mejor medio que permite resolver el problema de la heterogeneidad racial y cultural” (Ramírez, 1981).

En los primeros viajes de las Misiones Culturales a las comunidades Rafael Ramírez se percata de la realidad denigratoria que vive el campo mexicano: “Fuera necesario que incubara y se desarrollara una revolución, cuyo proceso aún no termina, para que descubriéramos que doce millones de hermanos nuestros vivían efectivamente en el campo en condiciones extremas de miseria y de ignorancia” (Ramírez en Civera, 2008: 42- 43). El “descubrimiento” de la pobreza y las injusticias que se vivían en el campo Ramírez sustentó que, “la redención del campesino es una obra de amor... como es de reflexión y es de voluntad, y esta redención, si no se consigue por la escuela, no se conseguirá seguramente por ningún otro medio” (Ramírez en Herrera, 2002: 43).

Las escuelas normales ambulantes reclutaron a maestros para prepararlos en labores de promoción social y organizativa que ayudarían a canalizar las inconformidades y las propuestas del seno de las comunidades. Al mismo tiempo, las Misiones Culturales pretendía elevar el nivel socio- económico de las comunidades, impulsar la conciencia patriótica, crear necesidades en la comunidad relacionados con comportamientos cívicos como el de la higiene, impulsar la lectura y la escritura, aprendizaje de técnicas agrícolas con mecanismos modernos como la introducción de la maquinaria, estimular la organización, el libre pensamiento, la solidaridad y la reciprocidad, promocionar el arte popular, creación de bibliotecas, etc.

El profesor Ramírez concentraba la importancia de la educación en el campo desde aspectos técnicos que pudieran cumplir con el mejoramiento de la situación económica y también en la alfabetización castellanizante para que los indígenas pudieran integrarse en a la nación de forma más efectiva. El trabajo agrícola, la

organización cooperativista, la producción colectiva y la cultura moderna eran claves de la escuela rural a la vista del profesor:

... la educación rural consiste en incorporar a la masa campesina, ahora retrasada, a la cultura moderna... la educación rural tiene la obligación de promover todo lo que sea necesario para convertir en realidad el postulado revolucionario de que la tierra ha de ser precisamente de quien la trabaje con sus propias manos; al mismo tiempo la educación rural tiene que adiestrar a los campesinos en el completo dominio de los trabajos agrícolas, en el aprovechamiento racional de todos los recursos naturales en la organización colectivizada o bien cooperativa de la producción rural... (Ramírez en Loyo, 1985: 32).

Ante dichos argumentos, Rafael Ramírez suponía que la diversidad cultural era un impedimento para la integración social, la introducción a la considerada “cultura moderna” era para el profesor de suma importancia. La escuela debía castellanizar para homogenizar a las “masas” y sacarlas de la pobreza:

... El progresivo desenvolvimiento de la vida rural implica, en efecto, una larga serie de problemas de los cuales es la extremada pobreza de las masas campesinas... el problema de la desintegración social, a causa de los numerosos grupos étnicos que hay en el país y de los distintos dialectos que les sirven como medios de expresión... Para liquidar el analfabetismo dar al México rural una sola y misma cultura, cabe la conveniencia y necesidad de integrar a la población campesina socialmente, dándole un solo instrumento de comunicación y expresión, es decir, hacer del México rural una masa social homogénea en cultura y en idioma. (Ramírez en Loyo, 1985: 35)

El profesor Ramírez consideraba que la acción educativa en su proyecto ambulante de Misiones Culturales debía ser técnica y castellanizante para sacar de la pobreza al país demolido tras diez años de Revolución. Las Misiones Culturales se completaron a las Escuelas Regionales Campesinas dando al plan educativo de Ramírez un espacio concreto que en 1926, fue incorporado a la Escuela Central Agrícola para capacitar en técnicas agrícolas y maquinaria moderna a los campesinos.

Vistas las discusiones que se daban en torno a la escuela rural cabe apreciar que los intelectuales no indios, clase medieros formados en las urbes y en países

extranjeros se tomaron el privilegio de considerar lo “rescatable” y lo “desechable” de los indios. El colonialismo no se fue con la Colonia, ni tampoco con la Revolución Mexicana. Los indio-campesinos a pesar de ser considerados una parte esencial en la construcción del Estado nación popular posrevolucionario no pudieron pensarse con cabeza propia tras el triunfo de su insurrección. En las palabras del sucesor de José Vasconcelos como secretario de Educación Pública en 1928, Dr. José María Casauranc, se puede visibilizar lo mencionado:

Los indígenas y los campesinos tienen, respecto de la nuestra, una cultura inferior... su standard de vida es casi primitivo... Un país en tales condiciones no puede constituir, propiamente, una nacionalidad en el noble y alto sentido de igualdad real de derechos y oportunidades, es decir, una nacionalidad que aspira a organizarse de acuerdo con los principios democráticos. Por esta circunstancia la Revolución ha entendido muy acertadamente que para constituir la nacionalidad es preciso antes que nada “integrar” a los diferentes núcleos sociales que llevan en la actualidad una vida inferior desde el punto de vista económico, cultural y social... (SEP en Civera,2008: 42).

Otro personaje de la época fue Moisés Sáenz, Director de la Escuela Nacional Preparatoria en 1919 y de 1924 a 1933 Subsecretario de Educación. Sáenz también era de la visión educativa socializante, de la organización entre escuela y comunidad, aunque su trayectoria tiene unas connotaciones propias que influenciaron de forma directa también en la escuela rural mexicana.

Sáenz consideraba que la escuela era una preparación para la vida, relacionaba las problemáticas de la educación con las de la vida: “problemas esenciales de la educación: Cómo preservar la vida, cómo ganarse la vida, cómo establecer hogar y familia, y cómo gozar de la vida. La vida rural en México es muy primitiva, y gravita alrededor de estos cuatro problemas” (Sáenz en Tejera, 1963:49).

Sus postulados tuvieron una fuerte influencia del pragmatismo norteamericano, de la “escuela de la acción”, de la “escuela para la vida”, del “aprender haciendo” regidos desde los principios de la Escuela Nueva impulsada por John Dewey ya que Sáenz fue su discípulo en sus años universitarios en los Estados Unidos. Moisés Sáenz consideró que la escuela cumplía un rol socializador y organizador en

conjunto con la comunidad. Humberto Tejera menciona, “Moisés Sáenz significó, además de una clara voluntad, la inserción de dos corrientes en la enseñanza rural: la vigorización del laicismo, y la introducción de las doctrinas de Dewey en la técnica pedagógica” (1963: 49). En varios de los escritos de puede apreciar su formación, define de la siguiente manera la Casa del Pueblo como escuela que contribuya a la organización social y a la unidad nacional:

Observando, pues, las actividades en estas escuelas rurales mexicanas de la montaña, salta a la vista en primer término la idea de que la escuela rural es un centro social para la comunidad. La escuela rural, la Casa del Pueblo, es el lugar de reunión de los vecinos, tiene conexiones y relaciones vitales con toda la aldea. No es una escuela para niños únicamente, es también para los jóvenes; lo es igualmente para las madres y para los padres... el mejor ejemplo de socialización en una escuela lo he visto en algunas de estas escuelas rurales de las montañas de México, donde el pueblo entra a la escuela, donde hay espíritu de democrática libertad en el trabajo, donde hay igualdad en el esfuerzo y realidad en el interés y donde las relaciones entre el maestro y el alumno son de tal naturaleza naturales y fáciles, que se tiene la idea de un grupo perfectamente integrado con comunidad de ideales y de intereses y en cooperación completa para realizarlos...

Característica perfectamente clara es la de la intensidad del espíritu nacionalista. Tal espíritu es natural en su mayor parte pues es bien conocido el apego de nuestro pueblo a las ideas y sentimientos relacionados con la patria: pero es también estimulado, es decir, forma parte de nuestro programa educativo, pues hay todavía muchos lugares de México donde la gente no ha visto una bandera mexicana... Tenemos la necesidad urgente de integrar a nuestro país, de crearles esta comunidad de intereses, de ideales y de sentimientos que se llama patriotismo. (Sáenz en Loyo, 1985: 21-23)

Sobre los maestros rurales señala:

Poseen habilidades y aptitudes valiosas: cantar, tocar, conocer algunas industrias rústicas, curtiduría, conservación de frutas y legumbres, carpinteros, criadores de animales domésticos. Aman a los campesinos y se sienten felices con los adultos; por la noche, son sus consejeros médicos y defensores; en fin, trabajadores sociales. Los maestros rurales mexicanos son un tesoro y una maravilla... (Sáenz en Santiago Sierra, 1973: 40).

Sobre el llamado “problemática indígena”, David L. Raby comenta, “el problema de los indígenas se confundía con el de los campesinos en general, ya que era imposible trazar una línea clara y definida que separara a ambos grupos” (Raby, 1974: 14). Sobre el abordaje de esta problemática, la prioridad en Vasconcelos

estaba en la integración basada en el mestizaje cultural y para Ramírez suponía castellanizar para homogenizar, Moisés Sáenz tenía una visión centrada en lo “rescatable” de la diversidad cultural:

La variedad cultural en México es más grande y significativa aún que la racial. Somos un país de regiones, de patrias chicas. Tenemos culturas primitivas, antiguas culturas india y mestiza, y otras mixtas y complicadas... infinita variedad de riqueza de la cultura tradicional... En todas partes encontramos al mestizo, fatalista, heroico y algo brutal, y una religión limitada y grotesca en su apariencia exterior, pero que origina en el fondo un misticismo espiritual; y una sabiduría popular heredada de los sabios aborígenes y orientales... Hay un conflicto entre la escuela y la cultura; entre el standard y el folklore; entre el estandarismo y el nacionalismo; este conflicto debe ser suavizado. La educación mexicana es esfuerzo por crear una civilización de los diferentes factores culturales de que se compone México. Pasaremos de pueblo folklórico en que nos encontramos, a civilización cosmopolita... (Sáenz en Tejera, 1963: 51).

Su formación también antropológica estadounidense con base en el *relativismo cultural* de su mentor Franz Boas, Moisés Sáenz trataba de integrar a las comunidades de diversidad cultural de forma gradual y no violenta. Por ejemplo, castellanizar desde el uso de las lenguas originarias en el ambiente escolar. Los pensamientos de Sáenz se acercaban a los del antropólogo también formado en Estados Unidos, Manuel Gamio, que sostenía la diversidad cultural como parte de la realidad mexicana y que el ejercicio de hacer patria debía ser paulatino. El método de la acción indigenista para “forjar la patria” debía fusionar la ciencia y la tecnología de la cultura situada como occidental a los aspectos “positivos” de las culturas indígenas, “como el conocimiento de la naturaleza, el sentido estético y la solidaridad comunitaria, de suerte que fueran desapareciendo los aspectos negativos” (Latapí, 1998:58-59).

Manuel Gamio, el considerado padre del indigenismo mexicano, en el cargo de Dirección de Antropología dependiente de la Secretaría de Fomento, proponía que el primer paso debe ser el reconocimiento de la diversidad cultural para lograr el objetivo, que se trataba de la homogenización:

... no pretendamos europeizarlo de golpe; por el contrario, indianicémonos nosotros un tanto, para presentarle, ya diluida en la suya, nuestra civilización,

que entonces no encontrará exótica, cruel, amarga e incomprensible. Naturalmente que no debe exagerarse a un extremo ridículo el acercamiento al indio. (Gamio en Bonfil Batalla, 2006: 171-172)

Su planeación en lo referente al plano educativo constaba de la utilización de las lenguas originarias, estudiarlas, darles alfabeto y producir material didáctico para así poder introducir la castellanización como mecanismo de homogenización, integración e incorporación. Paradójicamente, el reconocimiento de las lenguas era para después desaparecerlas por no requerir de sentido de la trasplantada realidad social:

Gamio diseñó un vasto programa de investigación regional integral y aplicada, que se llevaría a cabo en 12 zonas del país, donde se localizaban “poblaciones regionales” de cultura distintiva. El programa pretendía encontrar las maneras en que esas poblaciones se irían incorporando por la educación y la acción del Estado a la cultura nacional, que nunca sería totalmente homogénea. A Vasconcelos tal idea le evocaba la política estadounidense de reservaciones, que le parecía discriminatoria y nociva (De la Peña en Latapí, 1998:60)

En el cargo de subsecretario de Educación Pública, Moisés Sáenz aplicó las nociones de la “escuela activa” de la Escuela Nueva y fundamentó que el “problema indígena” era un problema socio-económico y que debían considerarse las formas de organización comunitarias para el quehacer político y económico, así como reconocer las lenguas y culturas, aunque a diferencia de la Escuela Ayllu de Warisata, las comunidades indígenas debían mantenerse aisladas y focalizadas por el Estado para considerar lo rescatable:

... la solución no era simplemente imponer el castellano. Sin ambages, planteó que la miseria del indio era producto de una situación de terrible injusticia y explotación que no habían logrado extirpar los gobiernos revolucionarios... Integrar quería decir tomar en serio no solo el talento artístico y las solidaridades de los indios sino también sus instituciones –como las formas de representación política y la organización económica comunal- y aceptarlas como formas vigentes en el México moderno, sin por ello renunciar al sistema nacional republicano ni a la economía de mercado: un planteamiento utópico, por el que valía la pena luchar. Asimismo, había que dar a las lenguas indígenas un papel activo en la educación, sin renunciar a tener en el castellano una lengua común para todos los mexicanos. Años después, en 1932, Sáenz quiso poner a prueba su tesis integralista de creación de una cultura mestiza “desde abajo”, una

cultura popular participativa que se reflejara en una escuela igualmente participativa, y fundó la Estación Experimental de Carapan, en el corazón de una microrregión purépecha, en Michoacán (Sáenz en Loyo, 1985:63).

La experiencia de Carapan en Michoacán que se menciona se trató de una Estación Experimental de Incorporación al Indio en 1931 que mediante herramientas antropológicas y sociológicas se realizaron estudios para analizar las posibilidades de que las culturas indígenas se integraran a la cultura nacional. Sáenz practicó su formación en el proyecto de Carapan, pero fue interrumpida por las visiones de clase que a inicios de los treinta llegaron a la SEP.

3.4.2.- La organización de las escuelas

Las Escuelas Normales Regionales que eran parte también de la formación de la escuela rural mexicana, asentaba en sus bases la escuela como preparación a la vida, activa, racional en la que la observación y la puesta en práctica mediante métodos experimentales eran la clave. Moisés Sáenz comentaba, “el campo hizo la revolución, y ésta ha dado al campo escuela. Escuela para los campesinos... La educación, antes pedagógica y formalista, ahora es vital fuerza social” (Sáenz en Tejera, 1963: 50).

Una fundamental base pedagógica de las Normales Rurales fue el internado estipulado desde 1927. Las escuelas con internados mixtos que alojaban a estudiantes de comunidades alejadas, se construían en haciendas expropiadas con el apoyo de maestros, estudiantes, padres de familia, directores, autoridades locales y comunidad en general, “todo lo construido por las pobres gentes; la Secretaría de educación no pone un centavo; sólo paga al maestro que va a sacudir las conciencias” (Rafael Ramírez en Tejera, 1963:45). Las haciendas expropiadas serían el lugar donde se ejercía la labor educativa que se complementaba con los internados mixtos y las granjas, también donde se iba construyendo el material:

... el presupuesto otorgado por la secretaría siempre fue escaso, y apenas en 1928 Moisés Sáenz se mostraba contento de que “por fin” la planta de profesores se había completado... Las normales rurales sobrevivieron en buena medida gracias a las iniciativas de profesores y alumnos, quienes buscaban apoyo entre las autoridades

locales y estatales, los padres de familia y los vecinos. En algunas, la SEP sólo otorgaba las becas para los alumnos y los sueldos para los maestros. Directores, maestros y directores federales de Educación ponían de su bolsillo para cubrir los gastos mínimos de las escuelas, para comprar una planta de luz eléctrica o montar un taller... (Civera, 2008: 48).

Cabe señalar que la federalización de la educación, la creación de un sistema educativo “paralelo o independiente al de los estados”, para 1926 en el gobierno de Calles, hubo directores federales en la mayoría de estados: “los delegados del gobierno central dejaron claro con su discurso que el sistema federal buscaba la cooperación y no la competencia con el estatal, pero se negaron a unificar programas” (Loyo, 2012: 174).

La escuela iba desarrollando sus funciones a pesar de las condiciones de escasez, diferencias estatales y federales y la hostilidad continua por parte de la estructura caciquil sobre la base de organización correspondiente a las problemáticas a enfrentar en lo cotidiano. En las normales y en las escuelas rurales la práctica era lo que motivaba al aprendizaje sobre aspectos más teóricos:

Se esforzaron porque las materias intelectuales tuvieran siempre una utilidad y fueran aprendidas por medio de la razón y no la memorización. El director de Molango, por ejemplo, decía que en las materias académicas era fundamental tomar en cuenta “la utilidad de la racionalidad del conocimiento en la vida”. En aritmética y geometría, los profesores buscaban que los alumnos entendieran para después hacer ejercicios de práctica que se basaban en problemas de la producción agrícola o los talleres de oficios. Lengua nacional era trabajada en las reuniones sociales y debates, la correspondencia interescolar, las obras de teatro o recitaciones, o en la redacción de documentos comerciales o el periódico escolar... En la enseñanza de las ciencias sociales y naturales, los maestros dieron mucha importancia a la observación a partir de excursiones o visitas para que los alumnos aprendieran a investigar y, de ser posible, a experimentar (Civera, 2008: 52).

La producción agrícola y los talleres eran una parte fundamental, la escasez de recursos podría ser una traba, pero no un limitante. Sobre los talleres, “fue muy diverso pero en la mayoría de planteles había carpintería, jabonería y perfumería, que eran importantes para hacer los muebles que se necesitaban en el internado y fomentar la higiene y el uso del jabón. Según la región, también se hacía curtiduría, cerámica, herrería, modelado en madera, mecatillo, palma y cestería. Las mujeres

aprendían corte y confección y bordados, y a hacer conservas de frutas y legumbres. Los trabajos solían exhibirse al final del año para que los conociera toda la comunidad” (Civera, 2008: 58).

La hostilidad recurrente por la amenaza permeada en las escuelas por las guardias blancas, los escasos recursos, la improvisación, la falta de maestros y maestras más la escasa capacitación en talleres y métodos de producción agrícola de los que estaban en la labor pedagógica se mezclaba con la resistencia, la creatividad y la espontaneidad para afrontar los problemas cotidianos.

Estudiantes y maestros hacían escuela sobre los ritmos que la vida les situaba cada día, lejos de que el maestro fuera una autoridad frente al estudiante hubo un intercambio de conocimientos fluido por la preparación que los y las jóvenes traían de sus familias de origen campesino. La base del trabajo escolar circulaba entorno a la organización que las escuelas rurales llamaron cooperativismo. Las bases del cooperativismo se asentaban en la autoorganización y sentido de pertenencia que nace a partir de considerarse cada actor un sujeto social activo en quehacer cotidiano. Tal y como menciona también Civera, la disciplina que se regía en las escuelas se basaba en la autodisciplina, en la responsabilidad, en el apoyo mutuo, en el compromiso, en la colectividad, en la solidaridad, en la concientización sobre los problemas a afrontar, etc. Al contrario de ver la disciplina como método de control, de dominio, de obediencia o de castigo.

La organización y el trabajo colectivo cooperativista se centraba en un espacio de deliberación llamado “gobierno escolar” o “autogobierno” que en el internado mixto era el núcleo de su funcionamiento: “En 1928, José Ma. Puig Casauranc, secretario de Educación Pública, informaba en las *Memorias* de la SEP que los internados de las escuelas normales regionales se organizaban como familias: el director era el padre; su esposa, la madre; los maestros, los hermanos mayores, y todos ellos cuidaban a los alumnos, los hermanos menores” (Civera, 2008: 63).

Sobre la vida en el internado Claudia Herrera señala que en 1928 había 625 alumnos de los que 485 estaban internados y recupera de la revista escolar *El Indito*

cómo transcurre para los estudiantes de la Escuela Normal Rural de San Antonio de la Cal en Oaxaca un día en el internado:

Nos levantamos a las cinco horas del día, ejecutamos los trabajos de aseo de los dormitorios, corredores, patios y calzadas; también ejecutamos nuestros trabajos de horticultura. A las seis horas acudimos a la gimnasia y hacemos ejercicios físicos y juegos para bañarnos después, y pasar al comedor a tomar nuestro desayuno.

A las ocho horas acudimos a nuestros salones respectivos, en donde tomamos las clases de los profesores de materias generales, pensando, escribiendo, discutiendo, etc. A las diez nos distribuimos indistintamente en los talleres de carpintería, herrería, cerámica, albañilería, pequeñas industrias, hasta las doce y media que tenemos hambre y pasamos nuevamente al comedor a proveernos de nuevos materiales de reserva.

Por la tarde tenemos también nuestras clases de música, historia y dibujo... Al caer la tarde nos reunimos todos los alumnos en nuestro zocalito y al despuntar las estrellas, entonamos canciones populares mexicanas, y nuestro himno de guerra, mientras cenamos

La SEP permitía o daba libertad a las iniciativas tomadas por los “gobiernos escolares”:

... la dirección del Internado deberá confiarse a la esposa del Director del establecimiento. Ambos esposos atenderán con solicitud esmerada a los alumnos del mismo modo que atenderían a sus propios hijos...La vida del internado no será artificiosa, sino que se desarrollará del modo natural justamente como acontece en los hogares. Hasta donde sea posible, se evitará su reglamentación rígida y formal. Los alumnos tomarán participación activa en las distintas faenas de la vida doméstica, a fin de solidarizarlos, con vínculos de afecto y ayuda mutua, tal y como sucede en la institución de la familia... Los maestros y empleados que vivan en la escuela cooperarán en esta obra de solidarización del internado prestando ayuda eficaz a sus directores (SEP en Civera: 64).

A pesar de que la escasez era latente, el enfoque productivo del cooperativismo se relacionó con la introducción de la maquinaria en el campo, la creación de cooperativas campesinas, la entrada de técnicas agrícolas modernas y la recepción de talleres vinculadas al desarrollo. El punto de arranque de la educación como instrumento de progreso económico podría estar en la creación de las Escuelas Centrales Agrícolas, resultado de las visitas que el ingeniero Gonzalo Robles hizo

en el periodo de Carranza, en 1916, a escuelas agrícolas de Estados Unidos y a la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas para observar el funcionamiento de las cooperativas y granjas agrícolas (Herrera, 2002: 45).

En el aspecto económico, las centrales agrícolas desarrollaban una educación activa con técnicas industriales modernas con apoyo de los créditos que otorgaba el gobierno de Calles cuando, “aprobó la ley de Escuelas Centrales y Bancos Agrícolas el 16 de marzo de 1926... Los planteles diseñados para entrelazar a la cooperativa agrícola con la escuela y con el banco para que formaran un núcleo auténtico de desarrollo regional. El director del centro también dirigía el banco y los créditos se manejaban según las metas educativas de la escuela, la cual contaba con 500 hectáreas para los cultivos experimentales, así como con maquinaria moderna para el desarrollo de la agricultura y la ganadería” (Herrera, 2002: 46).

El gobierno central repartió los créditos en planteles educativos, pero “muchas veces se guiaban por intereses políticos más que técnicos, por falta de ingenieros agrícolas que pudieran desarrollar formas de producción adecuadas a las características de las pequeñas propiedades y ejidos, y por la dificultad para reclutar estudiantes” (Civera, 2008: 87).

La base del trabajo escolar se depositaba en la estructura cooperativista, la práctica agrícola y los talleres creaban espacios para reflexionar sobre las problemáticas de la tierra, los problemas sociales y económicos que mantenían en situación de pobreza al campesinado. El reparto agrario era austero y la necesidad del ahorro y la colectividad del trabajo eran parte del aprendizaje escolar, aunque el funcionamiento de las cooperativas correspondía a un modelo gubernamental más que a una iniciativa campesina como diría Civera:

En varias escuelas se comenzaron a organizar cooperativas de producción en las que no había un deslinde claro entre las aportaciones y los derechos de la escuela y los de los propios estudiantes. Por otro lado, en algunas escuelas hubo problemas entre, la SEP y las comunidades por la posesión de las tierras, o entre las escuelas, la SEP y las autoridades estatales por el derecho a las ganancias de las cooperativas. Las escuelas no pertenecían del todo a la SEP. Los maestros,

estudiantes, autoridades y vecinos que las sostenían, se disputaban el derecho sobre ellas (Civera, 2008: 57).

Para dejar algunas trazas de esa primera época el educador Raúl Mejía Zúñiga comentaba que, "... si Vasconcelos inicia la obra, Sáenz la consume... carecía de una orientación pedagógica definida que sólo puede proporcionar una doctrina social y un programa educativo completos. La obra del segundo, en cambio, realista y cruda, idealista pero no romántica; diseñada con el rigor del método de una sociología pedagógica más que con la postura política" (Tejera, 1963: 55).

En Moisés Sáenz se puede apreciar la visión de escuela como experimento de socialización y asimilación cultural. La escuela rural para Sáenz debía estar en contacto con las problemáticas de la comunidad con la finalidad de integrar a la nacionalidad y crear un sentimiento de identidad nacional:

El visitante John Dewey dice que ninguna parte ha visto mejores ejemplos de escuela socializada que en algunas de México. Yo deseo ir más lejos, y decir que no hay en mundo movimiento educativo que presente mayor espíritu de unión íntima entre las actividades escolares y las de la comunidad, que el que se ve ahora en México... ¿Qué significa esto? Que por medio de la Escuela Rural estamos tratando de integrar a México y de crear en nuestra clase campesina un espíritu rural. Incorporar a la familia mexicana a los dos millones de indios, hacerlos pensar y sentir en español, incorporarlos al tipo de civilización nacional. Atraerlos hacia la comunidad de ideas y emociones que es México. Sin sacrificarlos, segregarlos ni aniquilarlos. Asimilación y mestizaje hemos adoptado como finalidad... Enseñar a los millones de gentes que son de México, pero que todavía no son mexicanos, el amor a México y la significación de México. Darles una bandera. La Escuela Rural trabaja por México y representa a México... Hacer del peón un campesino es anhelo de la escuela rural... (Sáenz en Tejera, 1963: 52).

En el primer periodo de la Escuela Rural Mexicana, la escasez de recursos generó que la organización en las escuelas de formación de maestros cohesionara con el autogobierno en cada escuela, desde las problemáticas más concretas. Aunque las escuelas estaban abiertas a las innovaciones pedagógicas que llegaban del extranjero, en la práctica y a modo experimental, iban tomando su propio sentido social dependiendo de las problemáticas de la comunidad donde se asentaban.

Los planes y programas establecidos desde el gobierno se concentraban en la organización que situaría a la escuela como agente de mejoramiento económico y social. Así, sin apearse a programas ni teorías pedagógicas, la acción educativa se involucraba a la vida. Al mismo tiempo, la escuela rural también fue un espacio de encuentro, abrió camino a intensos debates nacionales sobre la diversidad cultural y las problemáticas territoriales con la mira puesta en la población india campesina históricamente reprimida.

La capacidad y la creatividad desarrollada por los maestros y las maestras rurales junto a estudiantes: “la escuela rural amenazaba con ir más allá, convirtiéndose no únicamente en un instrumento al servicio de la comunidad, sino en un factor esencial para su transformación” (Raby, 1974: 30).

El maestro Isidro Castillo señala de forma contundente que:

La escuela rural no la forjamos nosotros (se refiere a los maestros que formaron parte del nacimiento de la SEO); ni los maestros ni los inspectores que estábamos colocados en posición superior, sino los maestros rurales, pero, sobre todo, el campesino. Cabe resaltar que Vasconcelos, en la primera época de la escuela rural, nos ordenó alfabetizar; pero en los ranchos lo que menos interesaba era alfabetizarse; los campesinos tenían problemas más urgentes que resolver como organizarse para repartir las tierras. Por ello, la escuela rural extendió su campo de acción ayudando a los campesinos en otras actividades que, en conjunto, habrían de delinear más tarde, su programa. En base a esto, señalo que la escuela rural mexicana la creó el pueblo

El legendario maestro José Santos Valdés también apunta que:

Creo que la hora más fecunda de la Escuela Rural Mexicana, cuyo aliento misionero fue su maravilloso motor, fue la que vivió con Vasconcelos y que su extraordinario desarrollo lo alcanzó gracias a que, paralelamente, se desarrolló la Reforma Agraria. Su calidad académica, fue el juicio de muchos educadores extranjeros, era pobre, pero qué rico su contenido social. La lucha por la tierra y la lucha por la escuela caminaron de la mano. La escuela era aliada de los campesinos. Sabían que sin la escuela o no tendrían la tierra o no consolidarían su posesión de la misma. La lucha fundió, en el afán de hacer progresar a México, a los campesinos y a los maestros: lo maravilloso fue que los maestros rurales de la década de los 20's eran sumamente jóvenes y la inmensa mayoría apenas habían cursado el IV y V grados primarios, muy pocos pasaron el VI y mucho más pocos aún, eran normalistas o poseían una preparación posprimaria. (Santos Valdés, 2005: 23)

La escuela rural fue un agente de mejoramiento económico y social en el que se encontraron de frente las dinámicas comunales y las políticas de desarrollo y modernización que el Estado posrevolucionario quiso articular. La iniciativa escolar fue el puente de interacción. Las poblaciones históricamente oprimidas y no reconocidas tomaron una relevancia importante en el proyecto nacional, la educación fue el eje principal en el creado escenario, pero no hubo una relación horizontal, una participación real, para concretar dinámicas que atendieran la voz de las comunidades.

La creación de las escuelas rurales en México fusionó la lucha por la tierra y la extensión de la escuela a las zonas rurales aliadas a las problemáticas sociales del campesinado. Aunque el reparto agrario todavía era escaso en el primer periodo de los llamados gobiernos posrevolucionarios, junto con las escuelas rurales, se gestó la representación del ejido como principal pilar de los aspectos productivos y organizativos enlazados de forma directa al Estado. En el ejido, el concepto de tierra destinada a los campesinos se dispuso para la producción agraria y utilización colectiva organizada en variadas formas reguladas por el Estado, que concentró la pertenencia y la toma de decisiones para la autorización de tierras a los campesinos ya que se consideraba que corresponde a la “nación” el dominio directo de todos los recursos naturales: tierras, aguas, bosques, etc.

Históricamente la escuela rural mexicana se vincula con los conflictos territoriales de un largo aliento de luchas y situaciones de injusticia proclamadas en la Revolución Mexicana. También de vía de comunicación, movilidad, acuerdos y desacuerdos con el Estado.

3. 5.- Segundo periodo de las escuelas rurales: Cardenismo y *educación socialista*

Desde finales de los años veinte y principios de los años treinta del siglo pasado fueron años de mucha efervescencia política, la educación pública estaba en el punto de mira y la Secretaría de Educación Pública era un hervidero de acalorados debates entre moderados y radicales de contrapuestas posiciones político-

pedagógicas para la modificación del Artículo Tercero de la Constitución. Las visiones racionalistas anárquicas, la escuela acción de los liberales provenientes de los Estados Unidos y las escuelas del trabajo de la Unión Soviética, entre otras, continuaron siendo las corrientes principales para la concreción de orientaciones educativas que caracterizarían teóricamente la escuela rural mexicana.

Después de la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 y los enfoques primero, culturalistas como los de Moisés Sáenz, y después productivistas como la de Rafael Ramírez, la escuela rural mexicana se fue forjando con el eje puesto en el rol asignado a los maestros y las maestras rurales en una acción “patriótica” cuya labor principal fuera ser el puente entre el Estado posrevolucionario y las comunidades aisladas de las urbes del país.

Este cruce fue un impacto en varios sentidos y se quiso buscar soluciones como si de recetas provenientes de las urbes se tratara. El positivismo, indigenismo oficial y el mestizaje, así como la lucha de clases, el cooperativismo y producción que se contemplaban desde los despachos de grandes pensadores, en la década de los treinta, el sentido educativo tomó una posición más radical. Los debates en los espacios gubernamentales en referencia al Artículo Tercero se intensificaron, pero sobre todo, las aspiraciones en torno a la extensión y a la herramienta emancipadora que podría suponer la escuela. La accesibilidad educativa se fortificó en las diferentes capas sociales y aglutinó un movimiento amplio del magisterio, campesino y obrero que apoyó las reformas sociales institucionales.

La concentración de la visión centralizada y la importancia dada a las políticas públicas educativas no era porcentual al material y recursos asignados a las escuelas. Tampoco era porcentual los recursos con el entusiasmo y la pasión con la que el magisterio rural, estudiantes y campesinos realizaban acciones sociales comunitarias vinculadas a la tierra a partir de la escuela como foco organizativo. A pesar de la escasez, la escuela rural mexicana y la formación de maestros y maestra rurales se estrecharon fuertes vínculos que, más allá de corrientes y pensamientos pedagógicos, constaban de relaciones sociales con responsabilidad consciente,

cooperación, solidaridad, compromiso, esfuerzo y trabajo colectivo que forjaron lazos profundos tanto de organización como de identidad.

La forma y la puesta en práctica de la escuela rural mexicana dependía de muchas personas y situaciones nacionales, estatales y locales, aunque es importante destacar la relevancia de Narciso Bassols, a quien se le asignó el cargo de la Secretaría de Educación Pública desde 1931 a 1934 en el marco de la modificación del Artículo Tercero de la Constitución y como antecedente a la *educación socialista* que se implementaría en la gubernatura de Lázaro Cárdenas del Río.

La perspectiva de Bassols era diversa, su sustento político se basaba en el marxismo, sus planteamientos eran el fortalecimiento de la educación laica y la realización de campañas anticleriales para erradicar el control del catolicismo en los campesinos; impulso a la educación rural para abatir la pobreza y marginación de campesinos e indígenas; la defensa y conservación del legado indígena; educación sexual. Sus lineamientos educativos causaron una gran controversia entre los sectores más moderados del gobierno y los grupos de poder conservadores concentrados en las fuerzas religiosas.

Las afinidades políticas de Bassols fusionaron los aspectos culturalistas de Vasconcelos, Sáenz y Gamio con los economicistas de Rafael Ramírez, aunque la modernización económica y social fueron más destacados. Sobre el llamado “problema indígena” articulaba los aspectos económicos, sociales, culturales junto con la noción integradora de la unidad nacional. Se podría decir que en su visión destacaba el aspecto socio- económico y que ante la diversidad del campo su pensamiento era cercano al indigenismo institucional que se gestó en la época:

... es evidente que cuando lleguemos a suministrar a las razas indígenas una comprensión de la vida y de los fenómenos naturales, basada en la ciencia contemporánea, habremos entregado las mayores posibilidades de desarrollo... no se trata de ignorar los valores espirituales del indígena, sus tradiciones, su pasado todo, para incorporarlo ciegamente a los tipos de la vida social que la civilización occidental ofrece. No sería deseable intentarlo porque, en caso de lograrse, se haría de nuestros campesinos un ejército mecánico... Nuestra educación tiende a realizar una síntesis de dos culturas, conservando

los valores positivos de las razas indígenas y tomando de la civilización occidental, con los recursos técnicos y las posibilidades que el maquinismo aporta... (Bassols en Loyo, 1985: 55).

Como antecedente al cardenismo, con la mira puesta en la visión de Narciso Bassols, la educación fue la punta de lanza del proyecto nacional desarrollista, desde la escuela en la comunidad se articularían los circuitos económicos de la producción, la distribución y el consumo (2008:104). La existencia de las reformas populares relacionadas a la “acción patriótica revolucionaria” abría discusiones sobre una estructura capitalista que no pretendía extinguirse, por ello, es que la educación llamada “socialista” fue una gran controversia entre las diferentes posturas políticas.

A inicios de los años treinta se debatió sobre varios aspectos educativos que tenían relación con medidas de organización de políticas estatales y nacionales tales como la modificación del Artículo Tercero de la Constitución de 1917, la federalización y la unificación educativa y magisterial. También, “las medidas para controlar las escuelas privadas con el fin de garantizar la instrucción laica, la reglamentación del escalafón magisterial para propiciar el trabajo de los maestros como propagadores de la técnica moderna fuera efectiva, la ley de autonomía que limitó los recursos a la universidad en la Ciudad de México...” (Civera, 2008: 103).

Hubo además una importante organización magisterial para participar en la planeación y aspectos técnicos de la educación, “y la lucha de las autoridades por limitarla lo más posible” (2008: 103). Aun así, Alicia Civera señala que:

... este nuevo trabajo encomendado a la escuela avalaba la creciente participación de los maestros en la vida política de las comunidades, actividad que se uniría a la también creciente radicalización de los maestros y su inquietud por organizarse como gremio para defender sus derechos: en 1932, los directores de Educación en los estados promovieron la creación de la Confederación Mexicana de Maestros (CMM), que agrupó a la Confederación Nacional de Organizaciones Magisteriales (CNOM) y el Frente Revolucionario del Magisterio (FRM) (2008: 105).

El eje de la disputa estuvo en el carácter socialista de la educación para la modificación del Artículo Tercero de la Constitución. El debate sobre la noción

socialista en términos educativos suponía traspasar los muros de la escuela para expandirse a la comunidad por lo que la definición de la *educación socialista* constitucional en un país de estructura capitalista era una discusión de una gran viveza. En un escenario político tenso y enriquecedor tomaron la dirección “el sector integrado por organizaciones de estudiantes, maestros y trabajadores que por años habían impugnado el laicismo por insuficientemente revolucionario y se habían pronunciado por su orientación socialista” (Loyo, 2012: 181).

3.5.1.- La Reforma al Artículo Tercero de la Constitución: la *educación socialista*

La llamada *educación socialista o escuela socialista* es “desde antes de su aprobación en 1934 hasta nuestros días, una de las medidas más controvertidas en la historia de la educación pública en el país” (Camacho, 1991: 15). La modificación del Artículo Tercero constitucional se aprobó el 1 de diciembre de 1934, mismo día que Lázaro Cárdenas tomaba la presidencia, aunque su creación fue una disputa de años en los que ningún sector de la población mexicana quedó al margen.

En el interior del recién creado Partido Nacional Revolucionario (PNR) en 1929 se agrupaban un variopinto de directrices políticas, en la plataforma partidaria se desarrollaban grupos de tendencias más radicales y moderadas, también conservadores que se asentaron en el discurso posrevolucionario en algún puesto público en el interior del gobierno. Cabe mencionar que el PNR en sus inicios tuvo una visión populista y nacionalista sobre una estructura capitalista mediante discursos tomados de la Revolución Mexicana. Para 1933 la posición más relevante fue la socialista, en este periodo, el Estado tomaría funciones en los ámbitos sociales en los que crearía organizaciones, federaciones y sindicatos que los relacionó de manera directa con campesinos y obreros.

En lo educativo se pudo percibir el dilema del término socialista, el cual causó interpretaciones contrastadas en la teoría, aunque en su práctica las experiencias se fusionaron con los sentidos sociales del contexto donde se implementaban las escuelas rurales. Para su entendimiento se hace indispensable mostrar la presencia

de varios actores sociales en controversia: “el gobierno, la Iglesia católica, los grupos políticos, maestros y la misma prensa” (Sierra, 2005: 28). La disputa fue evidente entre la Iglesia y los gobiernos posrevolucionarios para definir el control de la educación desde la creación del Artículo Tercero Constitucional de 1917. Por una parte, la Iglesia pretendió establecer sus estructuras de poder caciquiles, por otra parte, el Estado utiliza la escuela como herramienta para consolidar un estado nación en el cual la primera acción es la laicidad y obligatoriedad de la educación.

Los debates más visibles estaban entre la Iglesia y el Estado, aunque para la modificación del Artículo Tercero en 1934 hubo extensos debates sobre la interpretación de la *educación socialista* en la Cámara de Diputados. En la tesis realizada en la maestría consideramos que hubo diferencias entre el “ala radical” y un “ala moderada” en el interior de la Cámara. Los socialistas más “radicales” de la asamblea del Partido Revolucionario (PNR), consideraban que la educación socialista debía ser “de acuerdo con los principios del socialismo científico o materialismo histórico”. En referencia a la tendencia, Manlio Fabio Altamirano, el que en el cardenismo fue uno de los legisladores de los más radicales señaló que se debía tener una posición concisa para avanzar en intereses populares:

La educación que imparta el Estado, estará basada en el socialismo científico, agregándole una sola palabra... nos basta... para que sepamos ya de una vez por todas cuáles son los principios que va a implantar la escuela socialista.

Si nosotros llevamos a cabo una reforma... quedábamos a la mitad de ella... no esperemos que porque hacer una reforma a medias el clero y la burguesía y el capitalismo se vayan a detener en su labor, seguirán luchando en contra de nosotros (Altamirano en Sierra, 2005: 36).

Ante los legisladores comentó que el carácter que la *educación socialista* debía aportar para la transición del capitalismo al socialismo del país. Proyectaba una visión a largo plazo en donde la educación jugaría un rol fundamental para formar generaciones con carácter consciente y emancipador:

...Sentado aquí con toda claridad que un régimen social que no es socialista, no puede implantar una escuela absolutamente socialista, tenemos que pensar que nuestra escuela va a ser una escuela transitoria, y que esta escuela transitoria no

va a hacer la revolución social de México, porque la revolución social de México no pueden hacerla más que los obreros y los campesinos organizados, cuando están en el poder. Si nosotros no vamos a esperar que la escuela socialista haga la revolución, porque sería ilógico esperarlo, entonces tendremos que hacer una escuela de transición que prepare a las juventudes en estos dos puntos: primero, hacerles comprender mediante un análisis detallado cuál es la situación que prevalece en el mundo en la actualidad; explicar a los niños perfectamente cuál es el funcionamiento del capitalismo, cuáles son las fuerzas coadyuvantes de este sistema o de este régimen social individualista; demostrar a los niños palpablemente, pedagógicamente, cuales son las lacras de la burguesía capitalista que está en estos momentos dominando al mundo; y una vez explicados estos pormenores y estos detalles, explicarles también en forma definida y clara cuales son los ideales del socialismo científico; decirles en qué consiste la supresión de la propiedad privada; explicarles por qué razones filosóficas los medios de producción no deben estar en manos de unos cuantos; hablarles de la crisis del capitalismo en estos momentos en que tiene un exceso de producción, explicándole cual es el origen de lesa humanidad que conduce al capitalismo a tirar al mar, en el Brasil, millones y millones de kilos de café, antes que entregarlos al proletariado para que satisfaga sus necesidades; explicarles, en suma, todas estas cosas a los niños para que en el futuro para que ellos puedan ser elementos de combate, elementos de trinchera en el movimiento social de México. (Altamirano en Gilly, 1973: 379-380).

En la considerada “ala moderada” de los legisladores había también varias vertientes, una de ellas apostaba por la definición de que la *educación socialista* se soportara mediante “la doctrina socialista sostenida por la Revolución Mexicana” que es la que se aprobó para el Artículo Tercero Constitucional. Entre senadores y diputados del partido hubo una gran confusión, mientras que para algunos la escuela debía tener un enfoque marxista para otros cargos políticos la escuela constaba de una acción socializada por la justicia social y relacionada con la vida de los hasta entonces reprimidos, el proletariado y el campesinado.

En una ponencia expuesta en noviembre de 1934 se comentaba que al margen de las teorías hubiera pedagogías que se centraran en la acción, en actividades prácticas sobre bases de experimentación y espontaneidad cotidiana opuestas a las tendencias prerrevolucionarias de castigo y control, al individualismo, al autoritarismo, a la repetición y memorización, a la premeditación del descubrimiento de conocimientos sin estímulos ni iniciativas dirigidas por las y los estudiantes, etc.

¡Libertad, libertad! Dejen a sus hijos y a sus discípulos que corran, salten y griten, y suban árboles y escalen torrentes, y caigan a veces... las caídas se curan; la incapacidad es incurable. Dejen que las niñas con espíritu investigador, destrocen muñecas, hagan cocina, manejen hilos y alambres y telas; pregunten lo que ignoren, discutan acaloradamente, verifiquen experimentos; pensando aprenderán a pensar: no existe otro medio. Dejen que todos los niños, moralmente, intenten cosas y bordeen peligros; peligros acomodados a su edad, eso sí, pero verdaderos peligros; no hay otro camino para vencer dificultades, para sortear casos difíciles y ejercer noblemente la libertad, que hacerlo todo desde niño (Navarro, 1934:3)

María Teresa de Sierra Neves menciona en su trabajo, *La educación socialista en el Cardenismo: Testimonios de algunos de los protagonistas*, que ante la pregunta de qué era la *escuela socialista* en la Segunda Convención de Querétaro, en la Comisión de Educación del PNR y en la XXXVI Legislatura que varios protagonistas quisieron desenmarañar por qué la Comisión Dictaminadora, “no había definido los tipos de socialismo, utópico, científico y a la mexicana... A partir de esta clasificación; Manlio Fabio Altamirano planteó que los legisladores debían pronunciarse por alguno de los tres...” (Sierra, 2005: 36).

Sobre la interpretación de la *educación socialista* como una política educativa de carácter social y cultural revolucionario está la palabra de Luis Enrique Erro en la Legislatura:

El socialismo no es el resultado de una posición *a priori* respecto a los fenómenos de la vida social, sino la consecuencia del estudio del mismo, coherente con todos los demás elementos del saber y con una interpretación general del universo derivado de ellos.

... no se espera realizar la Revolución social mediante la escuela. Lo que se requiere es que los niños formen su mente nutriéndose en la verdad, hasta donde la ciencia contemporánea posee; que reconozcamos en lo cierto su verdad objetiva y en lo que es hipótesis o solución provisional ese carácter, pero sin que se hubiera a suplir con falsedades los inevitables vacíos del conocimiento.

No vamos a imponer un pensamiento socialista en la escuela, deslindando este pensamiento de todo lo que es cierto y comprobado, sino lo único que queremos es que se dé al individuo la oportunidad, cuando sea mayor, de pensar claramente lo que ocurre alrededor suyo, que tenga una percepción de la vida social que se desarrolla a su alrededor.

El socialismo científico, señores diputados, tomado en su expresión tal como es, quiere decir comunismo. Nosotros, señores diputados, no estamos legislando

independientemente de responsabilidades de gobierno ejecutivo. Nosotros, señores diputados, formamos parte de un todo coherente organizado para la lucha por el poder, que llega al Poder.

Si alguno de ustedes, señores diputados, quiere atar a los pies del general Cárdenas, un grillete comunista, que lo haga, pero no con mi asentamiento (Erro en Sierra, 2005: 37).

Tal y como menciona Sierra Neves, en los Debates de la XXXVI legislatura hubo discusiones en las que, “no se circunscribieron sólo al tema del laicismo, ni a una lucha contra el fanatismo religioso o a la implantación del socialismo marxista ortodoxo, como interpretó la Iglesia y reprodujo la presan y la historia oficial. Esa lectura (legislativa) remite a posiciones encontradas en muchos de los puntos en discusión: socialismo vs. socialismo científico; fanatismo religioso vs. laicismo; concepto de ciencia; verdad absoluta vs. verdad relativa; objetivos-neutralidad; niveles a los que debía aplicarse la reforma” (2005: 37).

La escuela rural debía ser popular y responder a la justicia social desde la realidad de los desposeídos sin insertarse de manera tenaz en pedagogías universales. Aunque es necesario recordar nuevamente que en los debates sobre la *educación socialista* se apreciaron las influencias de las corrientes pedagógicas mencionadas con anterioridad: la Escuela Racionalista, la Escuela Nueva y las pedagogías importadas desde la Unión Soviética.

Sobre la influencia de las pedagogías de corte anarquista desarrolladas en los años veinte en Tabasco, Yucatán, Veracruz y Tabasco tuvieron una relación directa en la modificación del Artículo Tercero Constitucional, como comentan Acri, Aldarete y Salvarrey:

Se fusionó así, por primera vez, el concepto de la escuela racionalista y socialista, comprendiendo que el primero era referido a la forma de enseñanza, y el segundo a la teoría social que se impartiría y practicaría en ella. Además, se destacó el valor del trabajo, la desaparición de las clases, la eliminación de la explotación de los trabajadores y la alternancia en todo trabajador de las herramientas de labor con el libro y la escuela (2013:236)

Acri, Aldarete y Salvarrey comentan que el profesor Mena “realizó un gran esfuerzo para que a la escuela racionalista no se le confundiera con la socialista, pues en

esta última el socialismo se tomaba como guía y como texto, y por ello no dejaba de ser dogmática, sectaria, unilateral y dirigida” (2013: 244).

Lo que se afirma es que la *educación socialista* sería un sustento esencial para el respaldo social de las demás reformas sociales que se implementarían, sobre todo, en el cardenismo. Consideramos que en la teoría había conflictos que hacían ver al proceso de la implementación de la *educación socialista* como un proceso homogéneo pero, en realidad, en cada comunidad y en cada estado de la República funcionaba de forma heterogénea por las particularidades de contexto social, cultural, político y económico.

Por los antecedentes señalados podría comentarse que la educación, sobre todo la educación rural, mostraba que tenía un rol importante en el escenario político mexicano. Gran parte de la disputa estaba en el fomento del espacio público a partir de la creación de escuelas que situaban en la palestra nacional la diversidad de propuestas existentes y resistentes hasta entonces mantenidas al margen de la oficialidad.

A pesar de la importancia de las políticas educativas en los gobiernos posrevolucionarios, las escuelas no contaban con recursos materiales, pero el magisterio, campesinado y estudiantado comprendieron la labor social que podía generarse a partir de la escuela como eje de organización en contextos de marginación y hostilidad permanente. En este sentido, una cuestión muy importante fue la creatividad que se regeneraba de manera constante en las conductas de responsabilidad consciente, cooperación, solidaridad, esfuerzo, compromiso y trabajo colectivo relacionadas directamente a acciones comunitarias conectadas a la tierra.

Para la escuela rural, como foco de concentración de reivindicaciones políticas y sociales históricas del campesinado, un factor fundamental fue la problemática de la tierra, por lo tanto, la exigencia de que los gobiernos posrevolucionarios cumplieran las demandas de la Revolución Mexicana. A pesar de que los debates en la Cámara sobre el Artículo Tercero fueron importantes, las personas que se enfrentaban directamente a las fuerzas conservadoras -sectores religiosos

fanatizados y latifundistas- el fundamento de la escuela era la defensa de la tierra relacionado a la erradicación de estructuras caciquiles que los oprimían y el mejoramiento socioeconómico de las zonas rurales. Para ello, la escuela fue un espacio de formación de personas conscientes de sus derechos y obligaciones para la liberación de las comunidades.

3.5.2.- La presidencia de Lázaro Cárdenas, *educación socialista* y las Escuelas Normales Rurales

Los treinta del siglo pasado, periodo de Lázaro Cárdenas (1934-1940), se consideró “la etapa de madurez de la Revolución Mexicana”. Las reformas sociales que acompañaron el proceso político se asentaron en una estructura capitalista y la *educación socialista* se pensó, en este sentido, como la vía más eficaz para la transformación del país. El proceso revolucionario que el cardenismo impulsaría, “reforzó el papel del Estado como educador, conferido por la Constitución de 1917, y además estipuló que la educación debería ser popular y extensiva y se relegarían las profesiones liberales para impulsar la educación técnica” (Loyo, 2012: 181).

Cuando Lázaro Cárdenas tomó la presidencia, después de largos e intensos debates el Artículo Tercero Constitucional sobre la educación pública de México fue aprobado bajo los siguientes términos:

La educación que imparta el estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual, la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.

Sólo el Estado- Federación, Estados, Municipios, impartirán educación primaria, secundaria y normal. Podrán concederse autorizaciones a los particulares que deseen impartir educación en cualquiera de los tres grados señalados de acuerdo, en todo caso, con las normas prescritas por la ley... (Santiago, 1973: 49).

Cárdenas en un discurso de fechado el 28 de octubre de 1938 apoyó la recién horneada *educación socialista* del Artículo Tercero Constitucional:

... Creemos que la Revolución Mexicana ha llegado ya a su etapa de madurez social, en que es posible abordar el aspecto integral de los problemas nacionales. Así, cuando la Revolución se preocupa por fundamentar la educación socialista, no lo hace pensando que la educación es un fenómeno aislado en el proceso social, y que de por sí, habrá que remediar las necesidades que tienen los trabajadores; lo hace porque simultáneamente se

está preocupando de una manera viva y urgente por resolver los aspectos económicos de la vida de los hombres del campo y del taller, y porque trata de vigilar y contemplar este momento de edificación económica revolucionaria, fortaleciéndose en la conciencia de los niños y de los jóvenes, mediante una educación adecuada que armonice a la escuela con la economía que está implantando en beneficio del proletariado, y en donde los principios de un interés individualista, irán siendo superados por una economía más francamente socializada... siguiendo el propósito de organizar a todos los trabajadores del país, el Estado, dentro de su espíritu socialista, presentará mayor estímulo a las clases que trata de mejorar, reconociendo los justos derechos que tienen de sindicalizarse los obreros de las empresas oficiales, igual que lo tienen los obreros de las empresas privadas. Y así mismo, para armonizar con esta educación, el Estado vigilará que se garantice a las clases trabajadoras, todo aquello que pueda coadyuvar a su ascenso político, moral y económico... la escuela socialista caminará en una escala social sin interrupción, que parte del jardín de niños, pasa por la escuela rural, hasta la escuela técnica y universitaria, creando y manteniendo un estrecho vínculo de solidaridad... uniendo al niño, desde niño y al joven con los centros de trabajo, con el campo y con el taller... la acción del maestro revolucionario, creador y orientador de voluntades, a la acción de todos y cada uno de los hombres que colaboran con el régimen desde el Municipio hasta la Federación. La escuela podrá entonces, con su carácter de socialista, ser una aliada eficaz del sindicato, de la cooperativa, de la comunidad agraria... la abolición del régimen de un régimen económico individualista, para sustentar la urgente necesidad de una economía colectivizada en beneficio de los trabajadores... valorización de los fenómenos naturales y sociales con sentido estrictamente científico y racionalista, y estas dos verdades es natural que no puedan satisfacer a aquellos elementos que están interesados en una o en otra forma porque perdure la explotación del hombre por el hombre o el fanatismo y la ignorancia. No es de extrañar, por esto, que algunos señores gobernadores se hayan visto en la necesidad de corregir los desmanes subversivos de ciertos clérigos... mejoramiento social... motivo de solidaridad clasista. La educación socialista, escuela de trabajo, podrá así, con la cooperación de los obreros, de los campesinos, de los maestros y el Ejército Nacional, que ya no es sólo el fiel sostén de la soberanía y de las Instituciones, sino que es un factor revolucionario en la edificación de un México nuevo, podrá, digo, arraigar un concepto de ética personal, familiar, cívica y social que suplante al dogma supersticioso en beneficio directo de nuestro pueblo. (Cárdenas en Guevara, 1985: 85).

La visión que el General Cárdenas muestra en el discurso tomaba un sentido profundo asignado a la acción educativa, lo que se pretendía a partir de la escuela y el fomento de la educación pública era organizar al pueblo para luchar contra las injusticias, crear fuentes de trabajo que lejos de una mirada individual crearía herramientas para dignificar las situaciones de vida colectiva, la defensa de la tierra y la desfanatización de los valores sociales que ejercían un mecanismo de control en beneficio de las fuerzas conservadoras eclesiásticas y clases dominantes.

En el Programa de Educación Pública del presidente Cárdenas trata varias cuestiones importantes para la concepción educativa relacionada a la colectividad, al cientificismo, a la formación de un cuerpo nacional sólido, al recorte de la exclusividad educativa a la religión, a la producción económica, al carácter público de la educación aunque sin erradicar la iniciativa privada, a la conciencia proletaria, al cooperativismo, a la importancia del magisterio rural, a la actividad social y popular de la escuela, entre otras cuestiones:

La educación que imparta el Estado será socialista, excluirá toda enseñanza religiosa y proporcionará una cultura basada en la verdad científica que forme el concepto de solidaridad necesario para la socialización progresiva de los medios de producción económica, que la educación en todos los tipos y grados, primaria, secundaria, normal, técnica, preparatoria y profesional, se imparta con carácter de servicio público, por la Federación, los Estados y los Municipios... entendido que en los actuales momentos no debe desecharse la iniciativa privada que con patrióticos objetivos concorra en forma armónica con la acción del Estado en esa obra antecedente.

... La función encomendada a la escuela Socialista se caracteriza por el propósito de poner al alcance de los necesitados, sin distinción de sexos, razas, ni credos, la oportunidad de capacitarse científicamente para el aprovechamiento de los bienes y el ejercicio del poder que al pueblo corresponden... La presente reforma escolar considera como básica la formación de la conciencia proletaria, y asume la facultad de educar a los campesinos y obreros. También anhela la formación de una sola alma nacional... la implantación de la Escuela Socialista por la reforma del artículo 3er. Constitucional, reivindica para el Estado el servicio de la educación popular...

Como orientación social y económica de las escuelas rurales constituye uno de los motivos de orgullo de la Revolución, ya que debe considerarse como precursora de la reforma socialista, pues la educación no se ha constreñido a enseñanzas de intelectuales, ni de métodos mnemotécnicos, ni alejamiento de la escuela del pueblo, sino por el contrario al magisterio rural, verdadero ejército cultural de la Revolución, [que] ha transformado las escuelas en laboratorios de vida económica y de nueva vida social. A la escuela socialista le toca acentuar la enseñanza económica y práctica a fin de mejorar la técnica agrícola, la eficiencia del trabajo de los campesinos y organizar los sistemas de producción colectiva.

... Hay que estimular la obra del magisterio rural y la cooperación de las agrupaciones campesinas para continuar la multiplicación de las escuelas y la realización de su programa, entretanto los presupuestos oficiales pueden satisfacer a las exigencias apremiantes de la cultura rural.

... De este modo, la Escuela Socialista llegará a convertirse en un foco de sana actividad social que identifique la vida del pueblo con la escuela misma: formando

un todo homogéneo, un centro de interés que ayude a purificar el medio, combatiendo los vicios, creando hábitos de trabajo y facilitando los recursos técnicos y cuya actividad se extenderá de la acción de todos y cada uno de los hombres que colaboran con el régimen desde el Municipio hasta la Federación (Cárdenas en Sierra, 2005: 42-43).

La escuela vinculada a los sindicatos gremiales, a la comunidad y a la cooperativa productiva, capitalizados en la maquinaria del Estado, serían la clave de la “cruzada educativa” contra la presencia de élites opuestas al régimen cardenista. Por lo tanto, más que en tiempos pasados, en el sexenio de Cárdenas, la educación tuvo un mayor sentido de clase y un menor sentido integrador cultural, aunque también continuó vigente, sobre todo, en las políticas indigenistas. La escuela intentaba responder a las transformaciones anheladas por la sociedad oprimida, así como las medidas económicas, políticas y culturales promovidas por el Estado:

... durante la segunda mitad de los años 30 se logró nacionalizar industrias básicas como la del petróleo; se atendieron favorablemente las demandas de obreros como nunca antes se había hecho; se apoyaron a pequeñas y medianas empresas; se controló la política financiera de los grandes consorcios y se restringió la injerencia del capital extranjero; se creó infraestructura que coadyuvó a las tareas del nuevo proyecto económico; se logró que los grupos de izquierda tuvieran oportunidad de participar en los asuntos vitales del país; se pusieron límites a la injerencia de la Iglesia católica en los asuntos del Estado; se impulsó la reforma agraria; se redistribuyó el gasto público, favoreciendo los programas sociales y, particularmente, se instrumentó una política cultural y educativa que intentó legitimar y crear consenso entre la población para asegurar la realización de este proyecto gubernamental (Camacho, 1991: 16).

Sobre la *escuela socialista* es importante señalar que la federalización de la enseñanza en el cardenismo se expandió de forma más notoria junto a diversos procesos de centralización. El Estado aglutinó su fuerza desde lo local para la construcción del proyecto nacional y la implementación de escuelas fue una vía fundamental para introducirse en las problemáticas del campo, en las organizaciones sociales y en la cotidianidad de las comunidades. Entre otras reformas sociales, tales como el reparto de tierras, que veremos su importancia más adelante, la educación pública se expandió por toda la República y las escuelas aumentaron notoriamente:

... el número de primarias federales había aumentado de 200 en 1921 a 14. 384, más del doble de las que sostenían los gobiernos y municipios, atendidas por 18. 338 maestros. La federación era responsable de ocho escuelas de Bellas Artes; 18 Misiones Culturales convertidas a finales del sexenio en Brigadas de Penetración Indígena, que deberían limitar su acción a las comunidades habitadas por grupos étnicos (las autoridades pensaban que así se evitaría que los misioneros se aliaran con los campesinos y los apoyaron en la reforma agraria y en otras luchas por sus derechos); 32 Regionales Campesinas que habían graduado a 3. 162 alumnos como maestros rurales; varias normales rurales y normales federalizadas en diversos estados; 184 secundarias, siete secundarias fronterizas y 30 internados indígenas (Loyo, 2012: 186).

La federalización creó planes y programas unificadores y centralizadores, regularizó la formación del magisterio (se dio la creación del sindicato único de Trabajadores de Escuelas Primarias SUTEP) y se fomentó una mayor burocratización al interior de la Secretaría de Educación Pública. A pesar de la tendencia homogeneizadora, las reacciones de la implementación y acción de la *escuela socialista* fueron diversas. Las escuelas rurales, en general, y las Normales Rurales en particular, dependían de las dinámicas que se daban en la cotidianidad en el internado, entre director, maestros y estudiantes, así como de las condiciones políticas de cada estado. Era una época de grandes revuelos sociales, por lo que la situación de las escuelas rurales era diversa por la correlación de fuerzas. Por un lado, había estados en los que había una alta presencia de sectores sociales antagónicos concentrados en la representación de la Iglesia que sumados a la influencia de la moral católica en la población rural crearon grandes choques en la movilización popular y, por otra parte, en otros estados, el proyecto de *educación socialista* se involucró con la destacada figura de los sectores de lucha correspondientes a organizaciones campesinas y magisteriales, la mayoría, simpatizantes del gobierno cardenista.

Salvador Camacho Sandoval señala en su libro *Controversia educativa entre ideología y la fe*, que:

... la educación socialista se caracterizó por ser una educación modernizadora, radical y reformista, antirreligiosa, centralista y homogeneizadora. A ella, la población respondió de manera diversa y esta heterogeneidad dependió en gran medida: 1) del nivel de desarrollo económico de las regiones, desde el porfiriato hasta la década de los años 30; 2) del nivel de movilización popular en la revolución

y posrevolución y de su naturaleza; 3) de las alianzas políticas que se establecieron en el momento en que se implantó la reforma educativa (Camacho, 1991: 21-22).

El mismo autor señala que la aceptación o rechazo de la *escuela socialista* dependía:

a) del comportamiento con que los gobiernos locales recibían la reforma; b) del tipo de alianzas que se establecía con el gobierno federal y que repercutía en la manera como los gobiernos locales instrumentaban la reforma; c) de las negociaciones y alianzas que los gobiernos estatales y federales tenían con los grupos sociales; d) de la tradición educativa y la influencia de la escuela revolucionaria en la sociedad local y en sus maestros; y, e) de la convergencia o divergencia de los grupos sociales, organizados o no, con el contenido de la escuela socialista (1991: 22).

En el gobierno cardenista se impulsó la educación para que fuera una vía de transformación social en el país, los postulados revolucionarios se asentaron sobre las comunidades rurales y representaban a los obreros y campesinos que, junto al rol social del magisterio, serían los protagonistas de las políticas educativas y de las injusticias sociales en las que debían incidir. En este sentido, hubo un aumento de organizaciones obreras y campesinas, el magisterio socialista fue un importante impulsor y el reparto agrario fue uno de los bastiones principales del movimiento social y educativo de la época. La *educación socialista* pasó por varios estragos en su definición, pero algo que la caracterizó fue la solidaridad impulsada desde la escuela para afianzar los intereses colectivos, los maestros se formaban para involucrarse con los problemas locales y nacionales, sobre todo, con la organización de ejidos y contra ataques de la oposición. Leopoldo Ayala, autor de *Virgilio en México* publicado en 1930, apunta de forma muy importante (no disponemos del nombre del autor) sobre la enseñanza socialista:

... no podía consistir sino en fundamentar la instrucción en las verdades científicas, obtenidas por los métodos de observación y experimentación; y que la preparación o adiestramiento de los alumnos por medio de talleres de trabajo, mediante la práctica de la cooperación, habría de proveer la obra para iniciarlos al ambiente general de socialización que, indudablemente reserva el porvenir a nuestros pueblos, y en general a todos los pueblos, inexorablemente sometidos al ímpetu de sobrevivir aún dentro de las más adversas y diversas circunstancias, como las que habrían de presentarse en el proceso de guerras cada vez más devastadoras y de crisis cada vez más exhaustivas provocadas por el capitalismo imperialista (Ayala en Tejeda, 1963: 129).

A pesar de que la reforma del artículo fuera tibia para los de tendencias políticas más radicales o radical para los conservadores, la escuela se consideró un punto de encuentro donde la población proyectó sus desconformidades y creaba alternativas ante los conflictos cotidianos. Los sectores populares reivindicaban un lugar en el escenario político y la escuela fue el espacio donde se concretaban las acciones para sus luchas de emancipación. La *educación socialista* era un instrumento de movilización y los maestros y las maestras rurales fungían como organizadores sociales vinculados a las luchas populares y las posibilidades de transformación social:

Entre 1923 y 1938, el número de misiones culturales aumentaron de una a dieciocho; el de misioneros, de siete a ciento cincuenta; el de maestros rurales, de ochocientos setenta y seis a diecisiete mil cuarenta y siete; el de alumnos matriculados, de cincuenta a mil a seiscientos veintitrés mil cuatrocientos treinta y dos; el de escuelas rurales de mil veintitrés a once mil doscientos cuarenta y ocho y el de personas que asistieron a las escuelas normales patrocinadas por las Misiones Culturales, de ciento cuarenta y siete a más de cuatro mil (Santiago, 1973: 50).

Los postulados socialistas de la escuela eran parte de un proceso social cuyo punto de arranque fue dar respuesta a las demandas sociales históricas, la educación debía desfanatizar, en el sentido de romper estructuras absolutistas de una verdad empapada en la superstición religiosa, para generar espacios de organización y trabajo que también sobrepasaban las teorías debatidas por el abanico de “socialistas” en la Cámara y Asamblea Legislativa. Era un saldo pendiente con las demandas que alzaron a un amplio sector campesino en la Revolución Mexicana, eran actitudes comunitarias mezcladas con pactos gubernamentales que debían avalar la recuperación de tierras, la nacionalización de recursos y la justicia social.

3.5.2.1.- Las reformas sociales que acompañaron a la *educación socialista*: la importancia del Artículo 27 Constitucional

El plan sexenal que inició el primero de diciembre de 1934 con el General Lázaro Cárdenas en la presidencia era un proyecto nacional con un conjunto de reformas sociales que pretendían generar justicia social, sobre todo, ante las situaciones de despojo de la clase obrera y campesina. Como señalaba Ignacio García Téllez, Secretario de Educación en 1934:

La educación estará encauzada preferentemente hacia las clases campesinas y obreras; vinculada con los problemas del medio y las necesidades y aspiraciones de las agrupaciones proletarias y acorde con los progresos de la técnica, para la socialización de la riqueza, a fin de que la nueva escuela se convierta en capacitadora de trabajadores manuales e intelectuales que, con conciencia de clase, puedan convertirse en eficientes y honestos directores de sus propios fines... formar en las nuevas generaciones un espíritu revolucionario, en el sentido de que los jóvenes luchen en contra del régimen capitalista y se establezca en un momento propicio la dictadura del proletariado, como medio para destruir el régimen burgués (García Téllez en Tejera, 1963: 125).

En el proyecto nacional enfocado en la justicia social la educación federal, la escuela y el magisterio rural fueron esenciales, se formaba un puente entre el gobierno, el magisterio y el campesinado. Además, en el gobierno cardenista se tomaron varias medidas reformistas donde la “cruzada educativa” estaba relacionada a una extensa “red institucional” para la consolidación de un Estado que se introdujera a las entrañas de las zonas más rezagadas:

Los propósitos de justicia social se canalizaron con mayor eficacia hacia los hombres del campo y la fábrica; y se restituyeron a la nación conforme a nuestro derecho constitucional, importantes áreas de la economía del país (reparto de catorce millones de hectáreas, creación del Banco Nacional Campesino, unificación campesina, Confederación Nacional Campesina, aplicación del artículo 123 constitucional, apoyo a la unificación de la clase trabajadora con proyección revolucionaria, estatuto jurídico para los trabajadores al servicio del Estado, expropiación de los ferrocarrileros, expropiación de la industria del petróleo, etc.; y en política exterior, apoyo decidido a regímenes democráticos (Santiago, 1973: 47)

Después de tales acciones gubernamentales, sobre todo después de la expropiación petrolera, la educación mostró de forma mas severa su carácter nacionalista por la soberanía nacional ante la ferocidad extranjera, también se manifestó una mirada desarrollista de la educación, comenta Salvador Camacho:

Con la expropiación petrolera se dejaban sentir cambio en el proyecto gubernamental, uno de ellos era el impulso a la industrialización y a la creación de la infraestructura necesaria. La educación tenía que orientarse ya no para fomentar la justicia social o destruir el poder clerical, sino para favorecer el desarrollo técnico y el nacionalismo, en la unidad de las clases sociales para enfrentar a los enemigos externos (Camacho, 1991: 253).

La orientación desarrollista, técnica y nacionalista que se dio a la educación es importante de apreciar, aunque diferimos de lo que Camacho comenta sobre que la

educación “ya no para fomentar la justicia social o destruir el poder clerical” ya que, como más tarde detallaremos, el magisterio rural relacionado a la problemática de tierras fue parte de un movimiento social importante contra los abusos clericales y latifundistas.

Después de la Revolución Mexicana, que surgió en su mayoría por ejércitos de campesinos organizados por la demanda de tierras, los gobiernos posrevolucionarios no pusieron énfasis en la cuestión agraria y las relaciones de propiedad en el campo no sufrieron muchas alteraciones:

Los dirigentes de la Revolución Mexicana, desde su triunfo sobre los campesinos villistas y zapatistas, se esforzaron siempre por dar a la reforma agraria, cuya bandera había sido la principal razón de su victoria, una solución individualista que coincidía con su programa ideológico y político, cifrado en la instauración de una sociedad capitalista de libre empresa (Córdova, 1974: 93- 94).

Cárdenas señalaba que, “debe entregarse la tierra y la escuela a los campesinos” porque el problema agrario debía ser resuelto cuanto antes, “uno de los temas más apasionantes de la Revolución Mexicana... que en esta grave cuestión no cabe otro recurso no otro medio que el de entregar a los pueblos y a los trabajadores del campo lo que por siglos ha sido su fuente de vida” (Cárdenas en Córdova, 1974: 96).

El michoacano de la presidencia consideró convertir el ejido en un motor político y económico del país, “pues sólo cuando el reparto ejidal se encuentre concluido y satisfechas las necesidades de los pueblos, reinará el espíritu de esfuerzo, preciso para el mejoramiento integral de las colectividades” (Cárdenas en Córdova, 1974: 95). El aspecto de la colectividad fue de suma importancia en el papel del ejido política y económicamente, tanto para defenderse de las guardias blancas y las fuerzas antagónicas de los terratenientes y caciques como también para suministrar el consumo nacional sin la presencia de empresas capitalistas.

En este periodo la concepción de la propiedad de la tierra se conceptualizó en el Artículo 27 de la Constitución, el Estado tomaría las medidas para el aprovechamiento de la tierra que y la reestructuración económica en las zonas rurales. La visión territorial que muestra Cárdenas alude al latifundismo,

minifundismo, colectividad, explotación y liberación de los trabajadores, soberanía nacional, etc. y es necesario su abordaje para contemplar la importancia que tuvo la cuestión agraria en su sexenio:

... la institución ejidal tiene hoy doble responsabilidad sobre sí: como régimen social, por cuanto libra al trabajador del campo de la explotación de que fue objeto, lo mismo en el régimen feudal que en el individual; y como sistema de producción agrícola, por cuanto pesa sobre el ejido, en grado eminente, la responsabilidad de proveer a la alimentación del país. Dentro de nuestro sistema agrario constitucional, el ejido es, en efecto, el medio directo de satisfacer las necesidades de los núcleos de población hasta el límite que las tierras afectables lo permitan, y constituye la comunidad una fuente de vida propia que libera a los habitantes de trabajar a jornal y permite a cada uno de ellos percibir el valor íntegro del esfuerzo que aplica a las tareas productoras. La Constitución garantiza la permanencia y la estabilidad de la institución ejidal, evitando que se desvirtúe para volver al latifundismo o que degenera en el minifundismo. Procurar el mayor rendimiento de las tierras para acrecentar la riqueza ya distribuida y eliminar los procedimientos indirectos de explotación -como el préstamo usurario, la compra de cosechas 'al tiempo' y la intermediación mercantil- son deberes que el Estado afronta; porque desea llevar a sus consecuencias lógicas la reforma agraria, no en contravención, sino en el fiel cumplimiento de los preceptores constitucionales. En el campo de la economía general, el ejido va siendo, cada vez en mayor grado, una fuente abastecedora para consumo nacional" (Cárdenas en Córdova, 1974: 98- 99).

Tal y como menciona Arnaldo Córdova, para Cárdenas el ejido debía ser el eje de la economía agraria, por lo tanto, su planteamiento era, "reordenar de arriba abajo la vida entera de la sociedad rural bajo la dirección del Estado", los ejidatarios serían parte activa de la "colectividad nacional", es decir, "una clase trabajadora organizada bajo la vigilancia del Poder Público" (Cárdenas en Córdova, 1974:103) para liquidar la explotación de los campesinos y el monopolio de la tierra.

Estas políticas mencionadas fueron acompañadas por un reparto agrario que en el sexenio cardenista:

Durante el primer año de gobierno, la administración cardenista instauró 2.937 expedientes; hubo 573 mandamientos de gobernadores otorgando ejidos; 519 ejecuciones de mandamientos gubernamentales entregando 784.111 hs. a 51.187 ejidatarios; 802 dictámenes del Cuerpo Consultivo Agrario, otorgando 1.185.128 hs. a 75.660 ejidatarios; 823 resoluciones presidenciales firmadas, dando 1.258.382 hs. a 92.290 ejidatarios, y 899 posesiones definitivas, entregando 1.482.148 hs. a 98.992 ejidatarios; los expedientes en tramitación sumaban 13.884. En el segundo

año de gobierno se habían dado 855 posesiones provisionales, otorgando 1.514.704 hs. a 88.063 ejidatarios, y 2.214 posesiones definitivas, entregando 3.269.202 hs. a 206.065 ejidatarios. En el tercer año del sexenio el Departamento Agrario sustanció 2.693 expedientes de dotación definitiva, imponiendo la cifra anual más alta en la historia de los repartos agrarios en México: 5.186.973 hs. fueron puestas en manos de 275.879 ejidatarios; ya para entonces, trascurridos sólo tres años desde que asumiera el poder, Cárdenas había superado con largueza la cantidad de tierras repartidas desde la Revolución, habiendo otorgado 4.428.520 hs. en posesión definitiva a 211.649 ejidatarios. En el quinto año los expedientes instaurados fueron 1.317, dando 2.444.599 hs. a 106.829 campesinos. Y en el último año de gobierno Cárdenas podía informar haber dado 1.799 posesiones para 103.359 ejidatarios que sumaban 1.964.770 hs. Desde el comienzo de su mandato había sustanciado 10.651 expedientes, beneficiando a 1.020.594 campesinos con 18.352.275 hs. Los ejidos existentes era 15.000 con 25.324.568 hs. y 1.442.895 jefes de familia (Informes de Cárdenas en Córdova, 1974: 105- 106).

La tierra se consideró “un patrimonio nacional” en el reparto agrario de la época de Lázaro Cárdenas. Para la estructura social y económica que se proponía la posesión del ejido, bajo la tutela del Poder Público y como se establece en el Código Agrario:

... hacen de la posesión del ejidal una figura jurídica diferente de la propiedad, la atención particular que en la educación se ha dedicado a los ejidos, se apreciará que el Estado Mexicano, como fruto del movimiento revolucionario en curso, ha querido establecer un régimen privativo para los ejidos... El ejidatario viene a quedar, pues, frente al Estado, en una dependencia tutelar, que se funda y se justifica por el desvalimiento económico en que aquél se encontró al iniciarse el reparto ejidal y como integrante de un nuevo grupo social que requiere todo el apoyo del poder público para persistir y vigorizarse... el ejido constituye la organización cooperativa del crédito propiciado por el Estado (1974: 111).

Entre otras encomiendas a las diferentes Secretarías, a la de Hacienda se le delegó el sistema de créditos ejidatarios y el desarrollo de la economía rural. Por su parte, a la Secretaría de Economía Nacional la creación de industrias y el impulso de cooperativas. En 1935 en General Cárdenas del Banco Nacional de Crédito Agrícola fundado con Calles los dividió en dos nuevos bancos: el Banco Nacional de Crédito Agrícola (para pequeños y medianos agricultores) y el Banco Nacional de Crédito Ejidal (exclusivo para los ejidatarios).

Bajo esta división bancaria, el ejido tomó forma por el Banco Ejidal ya que como menciona Arnaldo Córdova fue, “un canal adecuado para prestar a los campesinos

toda la ayuda material que necesitaran, pero sobre todo, un instrumento eficaz para organizarlos en el proceso mismo de la producción y de la distribución” (1974: 108). Sobre las funciones del Banco Ejidal señala el mismo autor que además de conceder créditos debía organizar la economía del ejido:

... 1) organizar las sociedades locales de crédito ejidal [constituidas con por lo menos 51% de ejidatarios]; 2) otorgar créditos a dichas sociedades, organizando la producción y venta de sus cosechas, y comprar y revender a los socios semillas, abonos, implementos y equipos agrícolas; y 3) representar a los socios en toda negociación administrativa o fiscal con las autoridades federales o locales en materia agrícola, así como realizar el desarrollo y la explotación de los bienes comunes de los ejidos (Córdova, 1974: 108).

Así los apoyos materiales y económicos que daba en Banco de Crédito influenciaban en las formas de organización de los campesinos. El movimiento campesino y el reparto agrario quedaron bajo la supervisión continua del Estado y, en este sentido, Arnaldo Córdova señala que aunque los campesinos eran parte orgánica del Estado se redujeron las formas de movilización campesina, “quedaba definitivamente atrapada en sus poderosas redes” (1974: 111). Algo muy significativo en la conformación del Estado en el gobierno cardenista fue también lo que apunta Arnaldo Córdova que:

... desde un principio el presidente michoacano temió que pudiera darse una alianza entre trabajadores del campo y de la ciudad que rebasara la capacidad de control que el Estado podría desarrollar. Así, mientras hizo todo lo que pudo para que la CTM se fortaleciera y se transformara en la organización mayoritaria del proletariado urbano, desde luego se opuso terminantemente a que aquella central enrolara en sus filas a los campesinos y trabajadores rurales. Las razones que dio siempre para oponerse a la incursión de la CTM en el campo fueron que el cambio del sistema de producción agrícola encerraba problemas tales como la distribución de tierras, el otorgamiento de crédito para los nuevos poseedores de tierras y su organización de unidades colectivas capaces de garantizar al país cosechas suficientes para subvenir a las necesidades de alimentos de la población y crear las condiciones para el ulterior desarrollo de la producción agrícola misma; dicha transformación constituía una responsabilidad específica del régimen revolucionario, en cuya virtud tocaba al propio régimen proveer a la cabida organización de los campesinos⁷⁶

⁷⁶ En la cita retomada del trabajo llamado La política de masas del cardenismo de Arnaldo Córdova se basa en una diversidad de fuentes *El Nacional* de 28 de febrero de 1936; *CTM 1936- 1941*, entre otras.

La herramienta fundamental para fortificar la organización del campesinado en cuanto a las problemáticas de tierras y movilización social fue la educación rural. El quehacer de la escuela rural mexicana y de los maestros rurales, en la mayoría de ocasiones se manifestó a favor del gobierno cardenista y se destacaron como agentes sociales para la transformación social del campo. La solidaridad y las “emociones colectivas” que despertaron en la Revolución Mexicana se focalizaron en la educación rural que representaba la visibilidad de las condiciones y necesidades del campesinado, “para llevar a cabo la organización de los campesinos *desde abajo*, movilizándolos por sus demandas, al proporcionarles una dirección política e ideológica que ninguna institución oficial, comenzando por el mismo PNR, podía aportar en el contexto del gigantesco plan de organización de todos los elementos sociales que el cardenismo puso en marcha desde que comenzó a actuar” (Córdova, 1974: 118).

La importancia de poner a debate el ejido, la distribución de tierras, la movilización campesina, la organización del campo y las redes institucionales del cardenismo son lo que forjan la identidad del maestro rural. El papel del Estado como educador se hizo responsable de la educación del campesinado y las dinámicas de movilización éstos pasaron, en cierta manera, a reducirse a las redes institucionales cardenistas. Ya, Bassols desde 1932 mencionaba que la obra educativa rural mexicana era un sistema de unidad colectiva desde sentidos estatales:

En vez de que la educación sea una obra nacida de impulsos internos de la comunidad rural, organizada y dirigida por sus fuerzas derivadas del mismo seno de la agrupación, es un esfuerzo que, proviniendo de fuera del grupo, quiere en nombre de modernas ideas y sistemas abarcar a la colectividad toda, transformando la economía, las costumbres, y las condiciones de cada núcleo de población campesina (Bassols en Tejera, 1963: 73)

3.5.2.2.- La formación y el papel del magisterio rural en la *educación socialista del periodo cardenista*

Desde 1934 los propósitos de la *educación socialista* eran, entre otras cuestiones mencionadas, la justicia social, la organización colectiva, la distribución de tierras, el ejido como propiedad de tierra colectiva y el trabajo como un acto digno que

sacara de las condiciones de opresión, miseria y pobreza a la mayoría de la población. La educación debía tener bases para alterar la sociedad:

... 5ª. Tendencia a la escuela activa y utilitaria en que el niño y el adulto aprendan haciendo y encuentren en los conocimientos adquiridos los medios de subvenir a sus necesidades y de manejar sus condiciones económicas. 6ª Aprovechamiento del acervo de la cultura indígena como una fuente de nuestra cultural general, vigorizando así el sentimiento de nuestra nacionalidad. 7ª Elevación del nivel medio cultural de México a base de educación de las grandes masas proletarias del campo y de las ciudades, factores más representativos de la vitalidad y fuerza del país, para lo cual se prestará apoyo decidido a toda labor pro de la desanalfabetización de las masas, especialmente de las rurales...⁷⁷

La *educación socialista* y el proyecto de gobierno del General Lázaro Cárdenas quedan sin sentido si no fuera por el maestro y la maestra rural por ser quienes se sitúan en la posición de promover la concepción integral de educación pública. Como hemos mencionado en el anterior apartado, el proceso del reparto de tierras y la estructura ejidal fueron fundamentales en la práctica de la *educación socialista*, en este sentido, generalmente, fue la labor social del magisterio rural la que proyectaba las iniciativas del gobierno, pero, sobre todo, visibilizaba la voz de las necesidades y problemáticas históricas de la movilización campesina. En su toma de protesta como Presidente de la República, el 30 de noviembre de 1934 Lázaro Cárdenas señaló:

... Así ha nacido la escuela socialista a la que el gobierno a mi cargo le impartirá un franco impulso, para hacer que la enseñanza corresponda a las necesidades y aspiraciones legítimas que tiene el pueblo mexicano, no sólo multiplicando y mejorando los centros docentes en el campo y en la ciudad, sino concentrando su finalidad social en el sentido de que lo que la escuela socialista persigue es identificar a los alumnos con las aspiraciones del proletariado, fortalecer los vínculos de solidaridad y crear para México, de esta manera, la posibilidad de integrarse revolucionariamente dentro de una firme unidad económica y cultural. De este modo la escuela ampliará sus actividades constituyéndose como la mejor colaboradora del sindicato, de la cooperativa, de la comunidad agraria y combatiendo hasta destruirlos, todos los obstáculos que se oponen a la marcha liberadora de los trabajadores ... La educación socialista presupone un fuerte y decidido apoyo por parte de los maestros revolucionarios, sin cuya colaboración será imposible realizar el programa que, conectándose con las formas

⁷⁷ *La educación pública en México, 1934- 40*, SEP en 1940, documento publicado en *Las Misiones Culturales* de Augusto Santiago Sierra, 1973, p. 47- 48.

económicas en que se está desarrollando nuestra Revolución, pretende armonizar las fuerzas del trabajo de hoy con la conciencia que va a sustentar la acción de los hombres de mañana... (Cárdenas en Durán, 1972: 206- 207)

La condición que vivía el país después de la Revolución Mexicana influyó de manera directa en el quehacer del magisterio rural, la iniciativa estatal despertó a núcleos magisteriales que vinculaban un esfuerzo en aula y comunidad como sujetos políticos activos. El contexto dejó una huella imborrable, la formación de maestros y maestras rurales correspondía a crear agentes transformadores con vocación tanto comunitaria como una formación política que el Estado impulsaría, garantizaría, pero también vigilaría y controlaría.

Los maestros y las maestras eran agraristas, se involucraron de forma directa con el campesinado para abatir los mecanismos de opresión de la estructura latifundista y para fortalecer la concepción colectiva del ejido:

El maestro tenía que participar en las reuniones ejidales. El maestro hacía entender el contenido de su código agrario, de su Constitución; contribuía levantando las actas de las asambleas, haciendo los oficios necesarios ante las autoridades civiles y militares (Camacho, 1991: 220).

Desempeñarían un destacado papel para llevar lo que se interpretaba como “postulados revolucionarios”, la práctica pedagógica atravesaba el aula, pues serían defensores de la tierra, justicia y proveerían insumos para la alimentación de los campesinos. La educación que se proponía en el cardenismo tenía una función social que problematizaba sobre el contexto, por lo tanto, las reformas formuladas en el periodo tenían una convicción política para generar un escenario socializante pensado para un porvenir que aboliera el capitalismo:

La educación socialista presupone un fuerte y decidido apoyo por parte de los maestros revolucionarios, sin cuya colaboración será imposible realizar el programa que, conectándose con las formas económicas en que se está desarrollando nuestra Revolución, pretende armonizar las fuerzas del trabajo de hoy con la conciencia que va a sustentar la acción de los hombres de mañana... (Cárdenas en Durán, 1972: 206- 207)

La escuela se consideró un proceso para estructurar las vías del socialismo mediante bases de su historia propia y una visión internacionalista antimperialista.

Ubicada en el contexto social local, estatal, nacional e internacional, el papel del magisterio rural no correspondía a teorías preestablecidas sino a planes de acción derivadas de un esfuerzo colectivo cotidiano con un gran compromiso y conocimiento. Como sujeto político, el magisterio rural fue la figura más relevadora de la *educación socialista* entorno a cuadros políticos que el Estado impulsaría por “la vinculación de la escuela con las organizaciones populares y con la lucha social, la vinculación de la escuela con la producción, la utilización de la escuela como un vehículo de propaganda y difusión de la política gubernamental” (Guevara, 1985). Por lo tanto, por vía del magisterio el Estado penetró al seno de las comunidades y a la vida social e individual del campesinado.

El magisterio se caracterizó por ser parte de la institucionalización de las políticas establecidas en los trabajadores del campo, fueron parte activa de la lucha por la tierra y desplegó formas integrales de educación para el desarrollo social. La base principal fue la relación directa con la tierra, que vinculada a la creación de cooperativas y a las organizaciones agrarias se comprometían a sacar de la indiferencia a las personas que vivían en situación de explotación. La solidaridad, la responsabilidad, la actitud de lucha, la libertad, el trabajo cooperativo y el colectivismo debían ser sus armas de formación, es decir, las cualidades de un maestro o maestra rural para ser parte activa del reordenamiento territorial basado en los postulados de la Revolución Mexicana.

Como hemos mencionado con anterioridad, la misión de la maestra y del maestro rural comenzó en los años veinte cuando tras la creación de la SEP y la tarea de educar al país. Ante un contexto de altos índices de analfabetismo y una guerra que asoló en campo mexicano, la expansión educativa requería de maestros de manera urgente por lo que se formaron las Misiones Culturales, las Centrales Agrícolas y las Normales Rurales, que apoyarán la organización del ejido

El perfil de formación del magisterio rural rescató los ideales y postulados de la Revolución Mexicana, la problemática de la tierra, el liderazgo social con el campesinado y la actividad práctica fueron primordiales. Había tanta expectativa

puesta en la misión del maestro y la maestra rural que sus funciones eran la de un “todólogo”:

... el profesor era, a la vez que el maestro de la escuela, el consejero voluntario de autoridades y de hombres y mujeres con problemas, era el licenciado que defendía las causas nobles y justas, el médico que curaba lo mismo el cuerpo que el alma, el juez que impartía justicia... el ingeniero que deslindaba terrenos y aconsejaba técnicas agropecuarias avanzadas... Era un todólogo (José Sánchez en Camacho, 1991: 196-197).

Se identificó al maestro y a la maestra rural como un líder social y también una vía de comunicación con el Estado, las escuelas en la mayoría de los casos eran centros activistas para cumplir con un proyecto social y político correspondiente a revertir la situación de explotación de los propietarios que concentraban tierras mantenidas bajo situaciones de explotación. Los caciques respaldados por la moral extendida por la Iglesia vieron en el maestro rural un sujeto de riesgo para la estabilidad de sus privilegios, la laicidad de la enseñanza y del debilitamiento del poder de la Iglesia. Su función social colectiva en la comunidad rural era comparada al extremo contrario de la función religiosa y caciquil del cura.

La *educación socialista* y el activismo de los maestros rurales tuvo su oposición, había también autoridades educativas y maestros que criticaban que los postulados efervescentes no garantizaban la libertad de enseñanza y que obstaculizaban la consolidación del capitalismo en el país. María Teresa de Sierra Neves, entrevista en su libro *Educación socialista en el cardenismo* al maestro Ramón Bonfil, que tachaba la escuela socialista, “de “engendro” en el que prevalecía una concepción doctrinaria y ortodoxa...” (Sierra, 2005: 86). El maestro señala en la entrevista que era una “medida estatal impuesta”, que era una obra “oportunista” y también fanática al “salir a quemar santos”:

Al final hay que reconocer que esto era absurdo. El socialismo plantea la negación del capital. No es posible que la educación esté en contra de la estructura ideológica del país.

Por más que se ha elogiado el régimen de Lázaro Cárdenas, quienes lo vivimos reprobamos, por ejemplo, el decaimiento de la educación rural que se dio en ese entonces, porque el Estado estaba comprometido a sostener la escuela socialista, cosa que el pueblo y el clero repudiaban... se exaltaba al campesino y obrero. Había

conferencias para los maestros. Había revistas como *Las Simientes* que se regalaban. El último día de escuela se les regaló. En algunas escuelas se cantaba la *Internacional socialista* (2005: 87- 88)

El maestro Bonfil que en la presidencia de Ávila Camacho fue asesor de la reforma educativa por la “unidad nacional”, comenta que las escuelas rurales y el magisterio estaba muy politizado en la época, había una tensión que mantenía a la sociedad dividida y una presencia de violencia extrema:

Sí, hubo un sector que se desvió. Todo el mundo quería y tenía que ser comunista, y los que nos opusimos éramos considerados traidores. Desde luego, algunos no estuvimos de acuerdo.

El Partido Comunista, que funcionaba ilegalmente, intensificó su campaña en favor de la educación socialista, lo que llevó a propiciar una rebelión de los cristeros en gran parte del país. Se destruían los templos, se asesinaban maestros, se violaban a las maestras. Fue una trágica época (Bonfil en Sierra, 2005: 87).

Bonfil interpretó que la escuela socialista tuvo una base primordial en los principios del materialismo dialéctico y que los programas escolares creados por afiliados al Partido Comunista, comenta al respecto:

El Partido Comunista aprovecha para convertir al país en comunista o socialista. Esto se aprovecha por una serie de demagogos que van a hacerse comunistas o socialistas. Tuvieron la Secretaría de Educación Pública en sus manos.

A mi me preguntaban si quería el carnet del Partido Comunista. Desde entonces yo no soy admirador muy ferviente de Cárdenas en lo que tienen que ver con la educación, en lo que tienen que ser la educación, la de entregar la SEP al Partido Comunista.

El Partido Comunista se funda en 1919. Más que comunistas fueron anarquistas. Fue una necesidad, ya que a los maestros les permitió una defensa de sus derechos. Por eso algunos maestros se adhirieron a la reforma educativa, ya que veían la intervención del gobierno como una forma de aliviar sus graves problemas económicos (Bonfil en Sierra, 2005: 88- 89).

Aunque la postura de Bonfil tiene connotaciones políticas de oposición al gobierno cardenista, la mención sobre el vínculo entre el Partido Comunista de México (PCM) y el magisterio fue un hecho. En el VII Congreso de la Internacional Comunista, la política del Frente Popular comunicó que se aliaba con el proyecto cardenista. El Partido Comunista se posicionó frente a sus militantes: “no podemos lanzar como consigna de acción inmediata, la del “Gobierno Popular Revolucionario” porque esto

sería contraponer tal consigna al Gobierno de Cárdenas, cuando la situación de hoy exige sostenerlo” (Córdova, 1974: 89).

En un documento del 1936 del PCM titulado *La nueva política del Partido Comunista de México* evidencia que existen dos fuerzas políticas que chocan, por una parte, el Gobierno y por otra la Iglesia, con una presencia grande en la cuestión educativa:

... En la lucha entre el Gobierno y la Iglesia, el Partido Comunista debe tomar una posición definida, rechazando los ataques de la Iglesia y apoyando resueltamente la “Educación Socialista”, no por socialista, que no lo es, sino como un programa de reformas democráticas avanzadas en el ramo de la educación pública, que favorecen la organización y las luchas de las masas contra el imperialismo y las reacciones, explicando a la vez la diferencia entre el “socialismo burgués” del PNR y el verdadero socialismo del proletario (PCM en Córdova, 1974: 91).

El Partido Comunista consideró que la *educación socialista* explicaría científicamente la lucha de clases que aportaría a la transformación social. El secretario general del partido, Hernán Laborde, afirmaba en un comunicado titulado *Hacia una educación al servicio del pueblo*, publicado en 1938:

La Escuela Socialista, a mi ver, debe esforzarse por democratizar al máximo la educación, por llevar la educación a las más amplias masas del pueblo, armándolas con las armas de la cultura y de la ciencia, enseñándolas y capacitándolas para la lucha por la liberación nacional del país, por la consumación de la reforma Agraria, aprovechando en la mayor medida posible el margen de acción revolucionaria de artículo 27, por la construcción de una economía nacional propia, por la consolidación y perfeccionamiento del régimen democrático y por la elevación de la vida material y cultural del pueblo. La Escuela Socialista debe armar al pueblo para la lucha por la derrota definitiva de las fuerzas reaccionarias que continúan moviéndose en el país con el propósito de rechazar la Revolución; por la defensa de la Revolución y todos los pueblos que luchan por la democracia y la paz. Así, la Escuela Socialista contribuirá realmente, a través de la lucha del pueblo unido por la realización de las tareas actuales de la Revolución Mexicana, a crear las condiciones para el desenvolvimiento y el paso de la Revolución a etapas superiores con la mira final de destruir en México la sociedad de clases y hacer posible la construcción de una sociedad sin clases, la sociedad socialista” (1974: 91).

El legendario profesor, escritor y luchador social José Santos Valdés, quien tuvo una gran importancia en la educación rural y en las Normales Rurales, señaló respecto a la *educación socialista* y su militancia en el Partido Comunista:

“La educación socialista al principio la rechacé. Me parecía un acto demagógico. Trabajaba para el PCM en Tamaulipas desde 1932. Hacía méritos para que me dieran el carnet. Pero me di cuenta de que los jóvenes la recibían con entusiasmo y que por otra parte, los campesinos, en su mayoría, le daban su apoyo y eso me llevó a estudiar sus posibilidades y a clarificar en mi conciencia esta nueva posición del Estado mexicano. Así fue como escribí dos folletos de 3,000 ejemplares cada uno: “Motivos de Educación Socialista”, del que no conservo un ejemplar. Este folleto, lo básico, se publicó en el periódico de la S.E.P., “El Maestro Rural”, creo que en 1934; “La Religión y la Escuela socialista”, del que guardo un ejemplar. Inútil decir que la lucha reaccionaria y violenta en contra de la educación socialista nos colocó, a la masa de los maestros rurales, en la línea defensiva de este tipo de educación. Se rebasaron las concepciones teóricas partidarias y en la práctica encontramos que, la Educación Socialista nos permitía, con la protección del propio Estado: a) Difundir la teoría revolucionaria mexicana y la del socialismo científico. b) Ayudar, iniciar, promover, la organización de los trabajadores en el campo y en la ciudad. c) Auxiliar a los trabajadores, y a veces orientarlos en sus huelgas. d) Democratizar la organización de las escuelas primarias, misiones culturales y Escuelas Regionales Campesinas, hoy Normales Rurales. e) Convertir al trabajo en actividad diaria en las escuelas. f) Participar en las luchas populares a favor de mejores salarios, en contra de la carestía, los caciques, etc., e iniciar a niños y jóvenes en estas luchas. g) Difundir la poesía, la música y los coros y canciones revolucionarias. h) Difundir la filosofía del materialismo dialéctico.

Sobre la *educación socialista* en el país comenta que daba “oportunidad para luchar”:

Claro que no podía haber educación socialista en un país cuya estructura se asentaba y se asienta hoy, firmemente, en la propiedad privada, en la iniciativa privada y en la libre empresa. Por otra parte resultaba objetivo que la educación socialista constituía la preciosa oportunidad de hacer ambiente a favor del socialismo como sistema económico, social y, además, una también preciosa oportunidad para luchar por el cumplimiento de la Constitución General de la República, especialmente de sus artículos 27 y 123. Es cierto que la campaña en su contra adquirió matices de bestialidad. Pero también lo es que, si en un principio la masa del pueblo evitó que sus hijos concurrieran a las aulas, pasados los primeros cuatro años de lucha violenta, 1935, 36, 37, 38, la situación mejoró notablemente con la expropiación petrolera, la expropiación de los ferrocarriles, la entrega de más de 20 millones de hectáreas a campesinos de tierra, etc.

La *educación socialista* se consideró un medio para liberar a la sociedad del yugo de la opresión, a partir de la acción de los maestros y las maestras en las comunidades más desarraigadas se realizaba una amplia red de necesidades sociales que el gobierno debía de atender. La acción social que vinculaba al

magisterio con el Estado se fortificó con la sindicalización nacional que la Secretaría de Educación Pública impulsó: Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana.

El informe del Primer Congreso Ordinario del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana, realizado en febrero de 1940, muestra su apoyo al Gobierno, así como su importancia nacional para explicar los actos gubernamentales a la población. También señala la participación de las maestras y los maestros en la organización sindical del país y sus diferencias con las fuerzas locales de los diferentes estados de la República que muestran las multifacéticas formas de entender la *educación socialista* a partir del contexto local:

Durante sus dos años de vida el Sindicato ha tenido una línea invariable de lealtad y disciplina hacia la Confederación de Trabajadores de México, que representa la mejor arma de defensa de los trabajadores del país y una garantía de la marcha ascendente de la Revolución Mexicana. Este Congreso debe especificar con toda claridad, apoyado en el propio Estatuto de la Confederación de Trabajadores de México y en el Estatuto del STERM, las atribuciones de su Comité Ejecutivo Nacional; las de las Secciones y las Delegaciones en el trámite y resolución de los asuntos. Llevamos las mejores relaciones con la Confederación Nacional Campesina, con la Confederación de Jóvenes Mexicanos, y con todas las agrupaciones que con nosotros militan dentro del Partido de la Revolución Mexicana.... Nuestras relaciones con los gobiernos de los Estados han sido condicionadas por la actitud de estos funcionarios hacia el programa del Gobierno Federal y en particular hacia los maestros y su tarea educativa. Durante los dos años de vida de nuestro Sindicato hemos sostenido importantes huelgas, conflictos y controversias con la mayoría de los mandatarios locales [...] (STERM, 1940)⁷⁸

Si la *educación socialista* tuvo una infinidad de formas de interpretación, el papel del magisterio rural también fue diverso. A decir de las experiencias del magisterio rural situado junto al campesinado, que eran una gran mayoría, fue un importante soporte en la lucha por la tierra y la dignificación de las condiciones de vida. Las respuestas de hostilidad no tardaron en llegar por las fuerzas reaccionarias, atacar al magisterio rural eran intentos de acabar con el proyecto “socialista”. Tanto las campañas de desprestigio, las blasfemias, las calumnias y las amenazas que intentaban confundir a la población donde había una gran tradición católica como

⁷⁸ Informe al Primer Congreso Ordinario del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la R.M. Comité Ejecutivo Nacional. Febrero de 1940. C.T.M.

los ataques directos contra el magisterio estuvieron insertados en la cotidianidad de la acción educativa. Terratenientes que procuraban mantener su organización caciquil torturaron y asesinaron para erradicar los aires renovados que intentaban instalarse, era una guerra abierta entre cristeros y los impulsores del cambio social:

Ejemplo de la crueldad de las gavillas cristeras fue la masacre de la brigada cultural de la Secretaría de Educación Pública en San Felipe. Cuando se preparaba un festival para invitar a los indígenas a un congreso agrario, el pueblo entero, incitado por el cura atacó a machetazos a los integrantes de la brigada. Trece muertos y treinta heridos fueron el saldo trágico que dejó su fanatismo. Impresionado, Cárdenas suspendió sus actividades y se dirigió a San Felipe, donde arengó a las masas en contra del uso político que hacían curas y terratenientes de su pobreza. Habría de reconocer, sin embargo, que en el norte de Guanajuato, “aún no se han sentido los beneficios de la Revolución”. Permaneció más de diez días en el lugar, dirigió las investigaciones del caso, y se reunió con los campesinos: “es mentira que la enseñanza socialista sea agente de disolución de los hogares y mentira también que ella pervierta a los hijos y los aparte de los padres”, les decía. Poco después se decidió la deposición del ayuntamiento, a la que siguieron los de Jerécuaro, Coromeo, Valle de Santiago, Zarcas, San Miguel de Allende, Santa Catarina y Tierra Blanca (Sosa, 1996: 101)⁷⁹

Cárdenas en sus giras por el país, consciente de la situación de los maestros y maestras rurales que tomaban posición contra los hacendados comentaba: “Entregaré a los campesinos el máuser con el que hicieron la Revolución, para que la defiendan, para que defiendan el ejido y la escuela” (Cárdenas en Córdova, 1974: 120). Hubo en este periodo una agresión sistemática contra campesinos vinculados con el magisterio “socialista”. Una oposición efervescente en la que guardias blancas y pistoleros asesinaban, violaban, torturaban a sujetos que podrían estar vinculados a la acción de hacer justicia por los derechos del campesinado. En este sentido, la maestra y el maestro rural eran héroes revolucionarios que daban su vida a la “causa revolucionaria”, eran mártires frente a una fuerte oposición de cristeros, iglesia y terratenientes. El misticismo creado a partir de las contiendas cotidianas

⁷⁹*El Nacional* 20, 31 de marzo de 1936. *La Prensa*, 1 de abril, 24 de junio de 1936. *Excélsior*, 2 de abril, 29 de mayo de 1936. La derecha mexicana, también el Bloque Nacional Anticomunista, controló el discurso de los valores familiares, especialmente, la Unión Nacional de Padres de Familia y los grupos católicos se escandalizaron ante las decisiones pedagógicas de coeducación y educación sexual promovidas por Bassols.

de la acción educativa se refleja en cancioneros y poemas dedicados al magisterio rural:

Hijo de la revolución, naciste para el triunfo
callado y el dolor héroe sin epopeyas, lanza en
ristre eres como un Quijote sembrador.

Sembrador de la letra que es Idea, sembrador de
la Idea que es Ideal; el libro se transforma en
roja tea en tus manos, ¡Oh Maestro Rural!

No esperes recompensa, en tu camino la vida te
pondrá ponzoña y hiel, más tu palabra vencerá
al destino si es tu palabra de granito y miel.

Enseña, siempre enseña, pues bien sabes que es
humana y es alta misión; sobre el canto del
monte y de las aves haz oír tu cantar,

¡Revolución!

¡Revolución: hay luces en la mente!

¡Revolución: el surco es abundancia!

El arado y el libro tornan gente

al indio sumido en la ignorancia.

¡Maestro, no detengas tu entusiasmo!

¡Enfrente está el trabajo que ennoblece!

Haz que el indio sacuda su marasmo,

Dile que es suyo el cerco que florece.

La letra que redime y la idea

que es símbolo de lucha y redención.

Que siempre fuerte tu palabra sea:

¡Revolución!⁸⁰

La imagen de la maestra y el maestro rural se convirtió en esta época en un mito popular en el interior de la mística de los postulados revolucionarios aunque, a modo de reflexión, cabe señalar que el papel del magisterio rural en la época de la *educación socialista* supuso una variedad de interpretaciones a considerar hasta la actualidad. Podría verse el quehacer del magisterio desde posiciones jerárquicas, la de insertarse a la comunidad bajo lógicas paternalistas, externas, dogmáticas y homogeneizadoras, basadas en parámetros institucionalistas, en ocasiones, entremezclados con intereses personales y también como una oportunidad para escalar en la sociedad. Aunque lo que sí se puede destacar es que para un amplio sector de la población la escuela de aquellos tiempos de hostilidad permanente significó un espacio de liberación.

Tal y como comenta María Teresa de Sierra Neves, la escuela también fue “un acto de comunicación con la comunidad”, la autora recoge testimonios de maestros y maestras que muestran prácticas educativas relacionadas a “la moral de la comunidad”, rituales, usos, costumbres y normas, “... la educación que se desarrolló extramuros, el currículo oculto, la historia de los maestros, los proyectos fracasados”. El maestro Aurelio Ortiz y Torres testimonia: “... sabíamos que quemar santos no era la solución, y tampoco el socialismo, entonces nos dimos cuenta que el camino era la conexión con nuestros pueblos, resolviendo sus problemas (2005: 97)

Carmen Gallegos una maestra duranguense que tenía diecisiete años cuando fue maestra rural en la época de la *escuela socialista* comenta:

⁸⁰ Ángeles Cifuentes, “Maestro rural” en *Maestros Rural*, t.XIII n.5 y 6, mayo y junio de 1940, p.18. en Arnaldo Córdova “Los maestros rurales en el cardenismo”, *Cuadernos Políticos*, número 2, México, D.F., editorial Era, octubre-diciembre de 1974, pp. 77-92.

¿Cómo le hicimos en la práctica? Hay un libro que se ha perdido, que es el de Rafael Ramírez, *Vida campesina*. En uno de sus capítulos se explicaba, por ejemplo, cómo debía ser la vida en una comunidad, estando la escuela en un lugar importante; cómo debía ser la vida en una comunidad estando la escuela en un lugar importante; cómo había que organizarse con los campesinos, con las familias, para construir las escuelas, que fue una de las labores principales. Pues íbamos al campo y lo que no había eran espacios para impartir la enseñanza. Entonces esas eran de las principales labores. Vamos a hacer escuelas, aunque fueran edificios modestos. Esa era la primera tarea que había que hacer: conjuntar a campesinos, a los padres de familia que eran los directos responsables de aquella tarea, y a los maestros.

Había que involucrar en el grupo, a los jóvenes y a las mujeres también es decir, había que hacer sentir a todos los actores que todos servían para algo... Hay que integrar a la sociedad, que se moviera alrededor de la escuela; y a la escuela en relación con la comunidad.

El otro aspecto era meter a la mente de los niños que el trabajo aislado, personal, no rendía los frutos igual que el trabajo de grupo. Entonces, teníamos que meter el concepto de que la unión hace la fuerza; sembrar en la conciencia de los niños que ellos tenían que pensar en que el trabajo de cada uno iba a formar aquel mazo. Así nacieron los proyectos y se llevaron a cabo, para que todos los niños tuvieran aspectos de solidaridad, de compañerismo... (2005: 134).

La mayoría de los maestros y maestras fusionaron sus fuerzas con las de la comunidad, se creó un fuerte vínculo entre la educación con las demandas campesinas a mediación de liderazgos magisteriales y liderazgos campesinos que iban más allá de programas y teorías que pretendían absorber todo el conocimiento infinito. La racionalidad, el cientificismo, economicismo y las teorías de una posición considerada de izquierda quedaban escuetas cuando el maestro y la maestra se encontraban frente a las problemáticas cotidianas por lo que a partir de una ejercicio de espontaneidad continua fortalecieron un esfuerzo, un trabajo, relacionado a la organización de la vida social: “La educación estaba en manos de maestros improvisados, empíricos, pero con un gran corazón, con un gran espíritu de esfuerzo, con un gran ideal” (José Guerra Palos en Camacho, 1991: 199).

El magisterio levantó la voz de las acalladas demandas populares contra las fuerzas latifundistas que hostilmente la enterraban en generaciones, “fue el alma animadora y unificante de todas las voluntades reunidas en la asamblea” (Isidro Castillo en Tejera, 1963: 39). Fueron propulsores del reparto de tierras, también de canalizar

formas de participación activa y organización de las milicias de campesinos que crearon las guardias agraristas.⁸¹ Como comentan Quintanilla y Vaughan, la escuela fue “un espacio que afirmó su identidad y autonomía” (1997: 37), el maestro y la maestra se impregnaron de las convicciones y voluntades comunales que dieron sentido colectivo a las luchas contra los abusos de poder.

3.5.3.- Las Escuelas Normales Rurales y la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM): espacios de organización político- educativa estudiantil

Las Normales Rurales tuvieron una gran relevancia en el cardenismo porque se formaban una gran cantidad de maestros y maestras en cuestiones agrícolas, ganaderas, talleres productivos, métodos de organización cooperativista y aprendizajes escolares. Como hemos señalado con anterioridad, la función del magisterio rural, como representante estatal, tenía una posición paternalista y vertical al importar la cultura cívica, moderna y patriótica como método de integración para liberarlos de la opresión sin suponer la riqueza cultural, los conocimientos y los métodos organizativos de la propia comunidad. Aunque una vez ubicados en el interior de los ritmos cotidianos del lugar, en numerosos casos, fueron los maestros y las maestras del campo quienes se desharían de algunas creencias y prejuicios para reeducarse e integrarse ellos mismos en la comunidad.

La llamada cruzada educativa del cardenismo urgía de maestras y maestros para que el proyecto posrevolucionario avanzara en el espacio rural, aunque fueron criticados por escasa capacitación para la implementación de la *educación socialista*, se les consideró agentes del cambio. Empapados por el entusiasmo de

⁸¹ Adolfo Gilly (1973), “durante los gobiernos anteriores a Cárdenas, y también durante el de éste, los terratenientes con sus guardias blancas eliminaban a quienes agrupaban a los campesinos para solicitar tierras conforme a la ley, fueran ellos organizadores campesinos o enviados del gobierno. Sobre las milicias campesinas formadas por el cardenismo, Gerrit Huizer, en *La lucha campesina en México* dice: De acuerdo con las estadísticas proporcionadas al final del régimen presidencial de Cárdenas, la reserva rural, creada por decreto del 1.º de enero de 1936, estaba integrada por 60.000 hombres, todos armados y casi la mitad de ellos en caballo. Estaban divididos en cerca de 70 batallones y 75 regimientos de caballería, al mando de más de 400 jefes y oficiales, subordinados a su vez a nueve generales. La función de las reservas rurales era la de organizar e inspeccionar de defensa armada del campesinado. La Secretaría de Educación Pública colaboraba en la alfabetización de los miembros de la reserva”.

la considerada misión revolucionaria, orientaron e impulsaron en primera mano un proyecto educativo ligado al reparto de tierras ejidal y a la justicia social. La maestra rural Carmen Gallegos menciona a María Teresa de Sierra Neves:

... nosotros fuimos no por vocación, no porque nosotros teníamos en mente ser maestros. Nos iniciamos como maestros como una forma de resolver los problemas que generalmente todos tenían, como era el hecho de que la mayoría éramos pobres, proveníamos de familias de escasos recursos. Todos mas o menos iguales... teníamos ideales, la búsqueda de mayor justicia (Carmen Gallegos en 2005: 129).

Por su parte el maestro Aurelio Ortiz y Torres maestro oaxaqueño que inició su docencia en la comunidad de San Juan Zautla el primero de febrero de 1930 menciona:

... teníamos voluntad pero no teníamos la preparación para realizar esa educación socialista. No sabíamos en qué consistía... Por eso tenía yo muchas ansias de saber lo que era el socialismo, lo que era el comunismo. Las bondades que ofrecía el comunismo y el socialismo y para quiénes era (Aurelio Ortiz en Sierra, 2005: 111).

Jóvenes acelerados por el fervor y el gobierno acelerado por la necesidad de formar maestros y maestras, la improvisación fue un hecho y también se consideró una dificultad. En este sentido, escribe Aurelio Ortiz y Torres:

... una de las cosas que el pueblo pedía después de la Revolución era educación, porque el pueblo estaba en situación mucho muy desesperante... Llegamos entonces a esa época en que el pueblo, abandonado, exigía escuelas, pero con qué gente, ¿qué maestros teníamos formados? No había.

Casi en todo el territorio nacional, se siguió este paso para contratar maestros. Se preguntaba si sabían leer y escribir y hacer algunas cuentas; cuando se obtenía una respuesta afirmativa, entonces el interrogante decía "Éste es bueno para maestro, que te contraten, firma tu nombramiento, que te den tus órdenes, y vete a trabajar". Así se contrataron los primeros maestros, en toda la superficie del territorio nacional... (Aurelio Ortiz en Sierra, 2005: 99).

Ante la situación de precariedad en las bases del magisterio, la Secretaría de Educación Pública de 1934 a 1940 consideró que las Escuelas Normales podrían ser un espacio de formación que dieran un sentido integral a la educación respecto

a la productividad, la organización social y escolar, la vinculación a la tierra y la relación con el campesinado:

17^a Establecimientos de escuelas normales en las que se impartan los conocimientos necesarios para desempeñar la función del maestro rural que comprende no sólo la educación primaria, sino también lecciones de agricultura, elementales y prácticas pero técnicamente organizadas, con el objeto de mejorar y capacitar a los maestros rurales para que cumplan con la misión social de orientar a los campesinos, con los que habrían de convivir en la resolución de la mayoría de sus problemas prácticos... Consecuentemente con este criterio, se vincularían las escuelas normales y las de agricultura práctica integrándolas en instituciones regionales, cuyo principal objeto consistirá en fijar principios básicos y procedimientos de explotación racional de la tierra (SEP en Santiago, 1974: 48).

Las Escuelas Normales Rurales, las Escuelas Nacionales de Agriculturas y las Misiones Culturales estaban enlazadas con las Escuelas Regionales Campesinas, los egresados de las regionales tenían la formación de maestros rurales y la preparación agrícola para poder realizar estudios superiores en dichas instituciones que tenían el propósito de elevar el nivel de enseñanza en la formación del magisterio rural, Aurelio Ortiz comenta al respecto:

Nuestros maestros nos repitieron muchas veces que nuestra tarea era con la comunidad, sin horario y sin andar con remilgos, es decir, sin exigencias... El maestro Rafael Ramírez nos decía: "Eso es enseñanza, hay que estar con las gentes, hay que platicar. Llegan a buscarte para hacerte alguna pregunta, para pedirte algún servicio, atiéndelos. No se necesita horario".

Esa fue la mística que nos formaron... Con la creación en los años veinte de la Secretaría de Educación Pública, surgieron las misiones culturales. Las misiones fueron muy importantes, realizaron una labor valiosísima. Pero, para dar validez a esas columnas de la educación, se crearon las Escuelas Normales Rurales, con su plan de dos años, con el ánimo de mejorar la educación que estaba realizando el magisterio (Aurelio Ortiz en Sierra, 2005: 102).

El maestro Ortiz comenta que para la formación del magisterio hubo en los dos años de formación en las Escuelas Normales Rurales:

... en ese plan de dos años, en medio año se estudiaba quinto, en otro medio año se estudiaba sexto año de primaria, al año siguiente se estudiaba secundaria. Y en el último año se estudiaba la profesional.

Nos dieron los rudimentos de pedagogía, psicología, didáctica, del manejo de las ciencias sociales; conocimientos sobre algunas cuestiones prácticas relacionadas con el trabajo de los campesinos. En la escuela en la que me tocó hacer los estudios había taller de zapatería, de carpintería, talabartería, herrería, algunos conocimientos de mecánica, en fin, y conocimientos particularmente del maíz.

Así fuimos llegando a 1930, nos iniciamos y en aquella ocasión, habían creado en nosotros la conciencia de que había que servir al campesino y que cuanto más inculto estuviera más trabajo teníamos que hacer, mayor comprensión tendríamos que tener de los problemas de esas gentes...

Las Escuelas Normales Rurales nacieron en un contexto en el que cumplir con las exigencias sociales era lo primordial, más allá de la alfabetización se pretendió crear y generar conocimientos que tuvieran utilidad en la comunidad. De esta manera, el sello de la formación de las Normales Rurales se construyó sobre la organización colectiva entorno al reparto agrario, los aprendizajes práctico-productivos y la relación por la justicia con las personas de las comunidades.

El perfil del estudiantado que se formaba para ser maestros y maestras eran hijos e hijas de campesinos y ejidatarios a los que, como comentaba el maestro Isidro Castillo, más que formar maestros rurales consistía en formar maestros campesinos con vocación. Además del origen rural, los y las estudiantes eran de familias humildes que, ante la falta de recursos, el gobierno federal se tomaba la responsabilidad de garantizar mediante becas la perdurabilidad en la educación pública:

... sólo deben ingresar a ella los hijos de los ejidatarios, de pequeños propietarios agrícolas, de aparceros y medieros y de artesanos rurales, excluyéndose de manera absoluta a cualquiera otra clase de elementos, por considerarse que la enseñanza agrícola industrial que la Institución imparte, sólo es útil y aprovechable para quienes tengan oportunidad de dedicarse al cultivo directo de la tierra...⁸²

⁸² Mesa A. M., "La Escuela Regional Campesina como plantel destinado a los hijos de los trabajadores del campo". Ponencia presentada al Primer Congreso de Estudiantes de Agricultura, efectuado en Morelia, Michoacán. Liga de Agrónomos Socialistas, *Problemas de la enseñanza agrícola* (1936: 48)

3.5.3.1.-Planes de estudio y programas de las Escuelas Normales Rurales: internado, autogobierno y cooperativismo.

El apartado que presentamos es de suma importancia para entender la *escuela socialista* como una educación para la acción, es decir, una escuela socializante cuyo objetivo era la organización para concretar la justicia social y el reparto de la distribución en beneficio de los sectores mayoritarios de la población inmersa en la pobreza. Es también importante pensar en la lógica educativa desde un sentido integral que, como diría Narciso Bassols, no nació de los impulsos de la comunidad sino desde sentidos estatales que intentaron generar colectividad, solidaridad y cooperativismo.

Las escuelas formadoras de maestros y maestras precisaban de planes de estudio relacionados de forma directa a la actividad social y a los conocimientos emergentes. En este sentido, aunque muchos integrantes de la Secretaría de Educación Pública eran burócratas escasos de simpatía con el movimiento educativo de mística revolucionaria, había quienes consideraron la necesidad de una organización educativa formadora de maestros rurales que consistía en cursos de agricultura industrial y estudios de duración variable para la capacitación de técnicas vinculadas a la región donde ejercerían su servicio educativo. Del mismo modo, el maestro para poder realizarse como agente de organización también manejaba cuestiones sobre aspectos de la vida doméstica, campañas de reforestación, campañas de higiene, técnicas de aprovechamiento de tierras, cuidado de ganado, etc. La *escuela socialista* con el trabajo del magisterio rural también impulsó el deporte, el arte y la valorización a la naturaleza, sobre estas cuestiones Camacho menciona:

... gimnasia, juegos, danzas, bailables, educación alimenticia, construcción de campos deportivos, teatros al aire libre, baños, promoción de Centros Deportivos Campesinos en coordinación con la Liga de Comunidades Agrarias, reparación de equipo deportivo, organización de festivales artístico- deportivos, de campeonatos, de festivales recreativos, campañas antialcohólicas, campañas de higiene, exámenes médico- físicos, formación de clubes deportivos en las escuelas, de clubes de exploradores, campañas de reforestación, etc. (Informes anuales de profesores en Camacho, 1991: 237).

Con la *escuela socialista*, la mayoría de autoridades educativas se centraron en la doctrina marxista, en el materialismo histórico, en la lucha de clases, en el movimiento obrero y campesino, en el saber científico y en conceptos relacionados a entender el socialismo en la historia, en la economía, en la vida del campo y en la lucha social para inspirar una acción educativa que, paradójicamente, consideraba que su pilar pedagógico era la enseñanza práctica basada en la solidaridad, en el hacer comunidad y en el cooperativismo. La identidad revolucionaria estaba presente en estaciones de radio, en la prensa y la propaganda. Las campañas de educación y los libros de texto de la SEP destinados a las zonas rurales Salvador Camacho comenta:

Todavía a mediados de 1935 en muchas escuelas rurales se trabajaba con *El Sembrador*, *Chiquillo*, *Adelante*, *Infancia* y en especial con *Fermín*. Este último, de Manuel Velázquez Andrade, trataba sobre la situación de explotación en que se encontraba una familia campesina que se incorporó a la Revolución, en contra de los ricos, los extranjeros y el clero. Fermín, el hijo, gracias a sus estudios llegó a ser autoridad local en asuntos agrarios, fue nombrado delegado en la Convención Constitucional de 1917... E los libros utilizados para la educación socialista se retomaba esta idea del niño campesino y se le incorporaba al contexto de la lucha de clases... los libros de *Simiente* tenían como idea central la educación del niño rural para llegar a ser agrarista y un cooperativista “progresista”... (Camacho, 1991: 208- 209).

En general, los planes y programas hacían mención a la justicia social y a la lucha de clases, en los estudios superiores y en las Normales Rurales se incluían el socialismo científico, el sindicalismo y el cooperativismo, así como modelos económicos y pedagógicos de la Unión Soviética que según Alicia Civera, entre otros investigadores, fomentaron la polarización entre capitalistas y trabajadores, como también actitudes dogmáticas, improvisación y antiintelectualismo. En el periodo cardenista, menciona Alicia Civera que el discurso socialista redujo la creatividad y autonomía de las escuelas de formación del magisterio rural, aunque tenían valores de compromiso con la comunidad concretadas en el ejercicio del cooperativismo y la educación práctica. El sentido de clase, la federalización y la estandarización de planes y programas que se dio a la acción educativa en la época

de Cárdenas menciona Civera que dejó de lado la “escuela vital de los años veinte” aunque quedaran afincadas en la disciplina y el trabajo de las Normales Rurales:

La SEP intentó uniformar el trabajo de las escuelas regionales campesinas con planes de estudio, con la estandarización en las formas de evaluar el conocimiento y con los métodos de trabajo, pero dicho objetivo resultaba muy difícil ante la heterogeneidad de los maestros y, sobre todo, la disparidad en las condiciones de cada plantel (Civera, 2008: 171).

Los planes de estudios se unificaron en 1936 y por su parte, María Teresa de Sierra Neves también rescata la investigación de Elsie Rockwell para comentar que aunque había una participación social amplia de familias, estudiantes, campesinos, y magisterio entorno a la escuela pero que en el periodo cardenista:

... este proceso se fue diluyendo, perdió su autonomía a partir de la federalización de la escuela. Se crearon nuevos canales políticos para contener y desmovilizar los procesos sociales y así vincularlos “desde arriba” a las confederaciones nacionales. Ya para fines del sexenio de Cárdenas, todos los asuntos educativos pasaban por acuerdos entre los sindicatos y el gobernador, sin participación de las comunidades y a costa de gestión local de las escuelas (Sierra, 2005: 148).

Conferencias educativas y planes y programas sobre la *educación socialista* para las Escuelas Normales Rurales y la formación del magisterio rural

En el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública existe una amplia colección de documentos relacionados con la multitud de perspectivas que se le dio a la *educación socialista* en cuanto a la formación de maestros y maestras rurales. Conferencias, informes de actividades escolares realizados por maestros y maestras que narran la cotidianidad de su trabajo, circulares, etc., que muestran la importancia que tuvo el movimiento educativo rural en el país.

Sobre los términos que intentaban dar sentido a la *escuela socialista* destacaríamos el Programa sobre Educación Socialista que estuvo a cargo de la SEP. El Programa constaba de ciclos de conferencias que se realizaron en diciembre de 1935 en el palacio de Bellas Artes. Anexamos el documento por su extensión, aunque señalaremos los ejes que se abordaban para tener una primera noción: legislación agraria, la legislación del trabajo, movimiento proletario, la crisis del capitalismo, la

reforma social, arte y literatura proletarios, historia de las religiones, orientaciones educativas modernas (Educación Nueva, Educación Progresista, nacionalismo y educación, sistema educativo fascista, educación confesional, liberal y socialista), historia económica y social internacional (feudalismo, capitalismo, imperialismo...) y nacional (prehistoria, culturas, conquista, dominación española, Revolución...), cooperativismo (conceptos generales y su aplicación en México), historia del movimiento obrero (internacional y nacional) (Anexo II)

Los documentos muestran que las Escuelas Regionales Campesinas tenían un estrecho vínculo con las comunidades, más allá del aula se caracterizaron por crear canales de trabajo colectivo para encontrar soluciones a los problemas cotidianos del campesinado. Los estudiantes de dichas escuelas estudiaban y se formaban vinculados de forma permanente con campesino, tanto trabajando para mejorar la infraestructura de la comunidad, como organizando eventos artísticos o alfabetizando.

Para visualizar el trabajo que se realizaba en las escuelas mencionadas mostramos el informe que presentó el director y profesor Marcelino M. Murrieta de la Escuela Regional Campesina de “La Huerta”, Michoacán, para informar de las labores realizadas en el periodo de diciembre de 1934 a julio de 1935. Por su extensión anexamos el informe de manera resumida, aunque mencionaremos que el informe está dividido en dos secciones: trabajos agrícolas y enseñanza (Anexo III)

3.5.3.2.- Luis Padrino y su vivencia en la entonces llamada Escuela Regional Campesina de Ayotzinapa: maestro rural, autogobierno y cooperativismo.

Un pilar clave para entender la *escuela socialista* y la esencia de las Escuelas Normales Rurales, entonces llamadas Escuelas Regionales Campesinas, es un personaje que pasó desapercibido en la historia del normalismo rural, Luis Padrino, quien realizó un vasto trabajo titulado *Ayotzinapa Ayer y hoy, Escuelas Normales Rurales Mexicanas* publicado en 1938 en Caracas, Venezuela. En las palabras preliminares de su libro menciona que en abril de 1936 fue parte de una Comisión asignada por el Gobierno de Venezuela para estudiar el Sistema de Educación

Rural de México. Así es como Luis Padrino realizó una estancia en la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa en los años treinta del siglo pasado.

A partir de las vivencias de Luis Padrino, como estudiante venezolano becado que realizó estudios en Ayotzinapa en el periodo cardenista, se pueden observar varias pautas para entender los bastiones fundamentales que configuraron la esencia del normalismo rural mexicano. Empapado de una pasión singular, Luis Padrino menciona en su obra la importancia del magisterio rural, el gobierno interno y las cooperativas, cuestiones imprescindibles para desplegar los planes y programas de las escuelas mencionadas.

Primeramente, Padrino señala este periodo como “movimiento de regeneración patrio” que requería de unas capacidades organizativas de un magisterio rural más allá de estar “poseído de un verdadero espíritu de servicio y de sacrificio”. Sobre la educación que se realizaba en México señala que:

... las antiguas nociones de aritmética, escritura y lectura, se unieron y sucedieron nociones de vida real campesina, conocimientos y resolución de problemas de cada comunidad se convirtieron de pronto en un medio de mejoramiento social, con la implantación de las enseñanzas agro-pecuarias, aprendizajes de industrias y oficios rurales, y en lo que respeta a la parte social y cultural se le dio a la masa campesina un estudio cuidadoso del medio ambiente: se le impartieron nociones de geografía económica e historia, y como remozamiento de cuerpo y de espíritu se vulgarizaron los deportes y los juegos organizados dentro de la misma comunidad...(Padrino, 1938: 12).

Padrino explica en su trabajo que las Escuelas Normales Rurales se crearon en 1922 para preparar maestros que despertaran en el alma campesina un deseo de mejoramiento, y señala que para 1932 tuvieron una transformación “en cuanto a su estructura, organización y duración de los dos años de estudio” ya que comenta que, “la Secretaría de Agricultura y Fomento, venía sosteniendo desde 1925 las escuelas Centrales Agrícolas y en virtud de un decreto Presidencial, pasaron éstas a depender de la Secretaría de Educación Pública, para su control técnico y administrativo... De este estudio se encargó la antigua Dirección de Misiones

Culturales, convertida hoy en Departamento Agrícola y Normal Rural” (Padrino, 1938: 16).

En este sentido, la Dirección de Misiones Culturales creó las Escuela Regional Campesina, que comprende los aspectos de la Escuela Normal Rural y de la Escuela Central Agrícola para la formación de maestros rurales. El Plan de las Escuelas Regionales Campesinas tenía una duración de cuatro años que Padrino explica que se distribuían de la siguiente manera: 1) Curso Preparatorio; 2) Curso Agrícola- Industrial de una duración de dos años; 3) Curso Normal.

Las Escuelas Regionales Campesinas comprende, además:

- a) El pase de maestro rural, después de haber trabajado durante algún tiempo en el campo, a la escuela Normal Rural Superior, que debía crearse en conexión con la Escuela Nacional de Agricultura.
- b) Selección para Agentes de Organización Rural (hombres y mujeres). Esta selección se hacía del Curso Agrícola- Industrial, y los escogidos eran destinados a organizar comunidades rurales, organizadores ejidales, agentes y contadores del Banco Nacional, organizadores rurales para las Misiones Culturales, etc., etc.
- c) En la parte docente se proponía la Escuela Regional Campesina, la instalación de Cursos de Especialización en determinadas actividades, o industrias propias de la región. La duración de estos Cursos dependía de las actividades elegidas.
- d) La creación de un Instituto de acción Social. Hoy algunas escuelas cuentan con una Misión Cultural que es la encargada de este cometido. Su objetivo es proyectar la acción educativa en la comunidad. Las escuelas que no poseen estas Misiones adscritas, organizan por medio de Comités de alumnos y de adultos este Instituto.
- e) Por último, se planteó dotar a toda Escuela de un Instituto de Investigación que era el encargado de depurar “desde un punto de vista científico y práctico, el material de enseñanza y que estudie la región en varios aspectos fundamentales, para planear la obra de vulgarización técnica de difusión cultural y de fomento agrícola- industrial”.

He aquí a grandes rasgos la evolución sufrida por las Escuelas Normales Rurales Mexicanas. (1938: 18-19).

Sobre la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Rurales menciona que el magisterio rural se distingue del urbano por estos principios que recoge de Rafael Ramírez:

- a) “La formación por medio de cursos regulares, de maestros rurales, debidamente preparados para las pequeñas comunidades y núcleos indígenas de la región”.
- b) “Estimular y favorecer el mejoramiento cultural y profesional progresivo de los maestros en servicio de la región”.
- c) “Promover el mejoramiento de las pequeñas comunidades de la región hasta lograr incorporarlas de un modo efectivo al progreso del país, mediante los trabajos de extensión educativa, de mejoramiento y de organización social que al efecto se realicen” (1938: 24).

En cuanto a las instalaciones que conglomeran la organización interna de una Escuela Normal Rural Padrino menciona que deben disponer para trabajar de forma activa entre maestros y alumnos con materiales propios y de acuerdo a las necesidades de la región:

- 1).- Salones en donde funcionen los cursos que establezcan para la formación de Maestro Rural.
- 2).- Los anexos necesarios para el buen funcionamiento del internado: a) Comedor; b) Cocina; c) Habitaciones para la servidumbre, y d).- Junto con ellos el equipo necesario para los internados.
- 3).- Salones para la curtiduría y confección de pieles.
- 4).- Almacén.
- 5).- Taller de carpintería.
- 6).- De herrería y de zapatería.
- 7).- Departamento para telares.
- 8).- Gallineros, porquerizas, apiarios, conejeras, etc.
- 9).- Salón para biblioteca y salón de actos.
- 10).- Enfermería y Botiquín escolar.
- 11).- Los W.C. y baños necesarios de acuerdo con el número de alumnos.
- 12).- Habitaciones para el maestro.
- 13).- Departamento de sericicultura.
- 14).- Animales para la cría.
- 15).- Salones destinados a la Escuela Anexa.
- 16).- Los terrenos para las labores agrícolas.

Sobre la disposición de tierras de las Escuelas Normales Rurales comenta que debe ser de 25 a 30 hectáreas de terreno para el desarrollo de labores agrícolas. Considerada ésta una acción social para valorizar los medios de producción y mejorar la vida del campesinado. En cuanto a los conocimientos señala que ésta no puede ser “producto de una imposición, sino que debe surgir de una leal comparación y de una justa interpretación de la evolución humana, en donde el trabajador de nuestros campos sienta la necesidad de mejorar, de transformarse, de velar por los intereses de la colectividad”. Por lo tanto, para el alcance de dichos objetivos considera fundamental la preparación profesional:

- 1.- Psicología Educativa; niños, adolescentes, adultos.
- 2.- Metodología Especial y General.
- 3.- Principios generales de Educación Rural.
- 4.- Organización y

administración de escuelas rurales. 5.- Conocimiento y mejoramiento de las comunidades. 6.- Organización y Preparación del material didáctico... (1938: 51).

Como también de la preparación agro-pecuaria ya que es la matriz de las problemáticas de los campesinos:

... conocimientos acerca de los principales cultivos: de horticultura, avicultura, apicultura, tratamiento de enfermedades propias de las especies animales y vegetales y de su reproducción, porque de lo contrario, veríamos a la Escuela Rural, totalmente descentrada, muerta, sin vida... (1938: 52).

Por último, también la preparación industrial: “talleres de herrería, hojalatería, curtiduría, talabartería, jabonería, carpintería, telares, etc., y la necesidad de dar a los maestros rurales estos conocimientos”.

En cuanto al maestro rural comenta que debe tener una “posición ideológica respecto a la masa campesina”, para ello, considera que la educación debe ser una labor extendida a las prácticas de comunidad para el mejoramiento de vida colectiva y a la investigación social para no imponer pero si considerar la “homogeneidad de necesidades que trae la unidad de esfuerzos y de acción, ella misma evita la dispersión, concentra toda la actividad, toda la atención y a la vez señala el camino más corto para realizar el propósito ambicionado” (Padrino, 1938: 81).. Entre las características sobre la labor social de un maestro rural apunta: “1.- Debe todo maestro poseer un conocimiento científico del mundo. 2.- Tener espíritu de solidaridad y de altruismo. 3.- Conocimiento del medio en donde va a actuar. 4.- Conocimientos sobre pequeñas industrias y oficios rurales. 5.- Conocimientos agropecuarios. 6.- Conocimientos de la vida infantil del adolescente y del adulto. (1938: 57- 58). Las bases sociales mencionadas para la formación del maestro rural consideran que son primordiales para:

... implantar la vida de su región dentro de las actividades de la escuela, desenvolverlas en un ambiente natural, de la misma manera que se desenvolverían en la vida real, y las nociones deben darse ligadas a los problemas de una escuela rural ya definida, en una íntima conexión con la comunidad; de ninguna manera como simples teorías en el recinto del plantel. Allí, más que en parte alguna se necesita dar vitalidad, movimiento y dinamismo a los conocimientos: colocar al

alumno en situaciones reales donde su interés y su esfuerzo lo lleven a un trabajo consciente; donde la antigua pasividad suceda la actividad orientada (Padrino, 1938: 154).

Luis Padrino en *Ayotzinapa Ayer y hoy* complementa las palabras sobre la formación del maestro rural con la descripción que realiza sobre de la parte organizativa, en este sentido, identifica dos ejes nodales de las Escuelas Normales Rurales: el autogobierno y el cooperativismo.

Para las Escuelas regidas por estudiantes y maestros el autogobierno fue la base organizativa para la toma de decisiones. Al respecto, el Secretario de Educación de 1935 a 1940, Gonzalo Vázquez Vela, mencionaba en la Revista *Maestro Rural* que: “la educación socialista tiene como eje de su labor el trabajo productivo y socialmente útil... la escuela socialista crea hábitos de autogobierno”⁸³ Por su parte, la maestra Lucía Navarro en una conferencia impartida en 1932 mencionaba el funcionamiento de la *escuela socialista* a mediación del establecimiento del autogobierno (Anexo IV):

1. Jamás se establece por medio de una orden.
2. Se introduce gradualmente, esto es, a medida que suscita en los niños el espíritu de solidaridad.
3. Se necesita partir de la idea de la “comunidad de trabajo” de los alumnos que forman el grupo.
4. El gobierno de los alumnos se reunirá en sesiones periódicas, a fin de discutir los asuntos que se les confíen.
5. Las normas de auto-gobierno han de elaborarse lentamente, como resultado de las resoluciones bien estudiadas de los alumnos, y una vez adoptadas, respetarlas todos.

RESUMIENDO: una Escuela donde se enseñe a los niños la esencia de los procesos del trabajo, la sustancia de actividad laboriosa del pueblo y las condiciones del éxito en aquel, es una Escuela donde los mismos niños aprenden a medir sus aptitudes. La autonomía confiere al niño hábitos organizados y corrobora y fomenta sus impulsos sociales (1932: 7-12).

⁸³ “La escuela socialista responde a los deseos del proletariado: interesantes declaraciones del C. Secretario de Educación Pública, Lic. Gonzalo Vázquez Vela”, en Revista *El Maestro Rural*, t. I, V. s/n, p. 21, 1935. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

En el caso del venezolano, rescata la importancia de los códigos disciplinarios impulsados por el profesor e inspector de las Normales Rurales José Santos Valdés e instituidos por los propios estudiantes para la activación del autogobierno como parte de una función social que muestra una actitud activa en labores educativas y quehaceres cotidianos entre escuela y comunidad. comenta que es la base para crear conciencia de derechos y deberes, también de responsabilidades como parte del conjunto de la colectividad. Por lo tanto, Padrino hace hincapié en que la organización escolar realice un trabajo que despierte la responsabilidad sin imposiciones sino con sentidos “acondicionados a su naturaleza, interés y necesidades”. Es de gran riqueza que Padrino especifique que se debe fomentar la libertad de creación y expresión mediante sentires vivos envueltos en la necesidad, el interés, la espontaneidad, la iniciativa, la solidaridad, la responsabilidad, el esfuerzo y la colectividad para la socialización de trabajos activos que son reflejos de la vida.

En este sentido, Padrino menciona la importancia de la “organización colectiva” que parte de, “la implantación de problemas para que el niño desenvuelva sus capacidades innatas y a la vez se despierte en él la conciencia de la responsabilidad, la ayuda mutua y un sentimiento de colectividad” (1938: 106). Para especificar en estas lógicas que le inspiró la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa menciona a Ferriere para apuntar que en el internado hay un “régimen de la anarquía relativa” para lograr la “libertar reflexiva”, con el fin de “darle conciencia de responsabilidad y brindarle medios de formar su propia personalidad” (1938: 128).

Al hilo de lo que señala Padrino, en las Escuelas Normales Rurales el internado fue un motor fundamental para hacer funcionar por los mismos alumnos la organización de Consejos y Asambleas: “El gobierno por sí mismo y gobierno de sí mismo que no es un principio de pedagogos improvisados ni soñadores; es el fruto de la experiencia; el resultado de infinidad de prácticas en multitud de escuelas...” (1938: 133). Es de suma importancia apreciar sus consideraciones sobre el “gobierno” escolar de las Normales Rurales:

He allí el ideal de este gobierno autónomo: el “self government”, independencia de pensamiento, de palabras y de acción: formación de una libre personalidad y conciencia de sus funciones ante el grupo social. Al decir “gobierno por sí mismo” ya situamos al futuro adulto en condiciones de vencerse y bastarse a sí mismo, de controlar sus capacidades, obrar de acuerdo con un ideal, tener iniciativa propia, conciencia de su propio valer y, por lo mismo, conciencia de los valores ajenos, y al pregonar el de “gobierno de sí mismo”, involucramos de hecho un conocimiento de obediencia de acuerdo con el saber y el derecho. Es la destrucción y el aniquilamiento total del egoísmo. Es la situación ordenada y constante de la parte(individuo) dentro del todo (sociedad) (Padrino, 1938: 133- 134).

La explicación que ofrece sobre el “self government” comenta que da un sentido pedagógico y social al Organismo de la Escuela Regional Campesina de Ayotzinapa. Considera a dicha forma organizativa en los internados:

un arma de lucha de la juventud para conquistar la escuela, un medio de autoeducación, de formación de carácter y de espíritu de solidaridad... Es sostén de la disciplina escolar. Estimula la cooperación de las propias sensaciones hacia un ideal común, desarrolla las aptitudes morales... Es la propia valorización de virtudes, y por ende valoración de virtudes ajenas; es, en fin, el forjador de la verdadera comunidad nacional, ya que él en sí se refiere a una orientación profesional hacia las actividades sociales del gobierno y dirección de colectividades (1938: 135).

Padrino muestra que los alumnos tenían libertad de acción y una disciplina basada en el sentir de responsabilidades que beneficiarían sus derechos. La organización del autogobierno en Ayotzinapa se basaba en los siguientes términos:

a).- Elección de Mesa Directiva o Ejecutivo. b).- Formación de tribunales. 1.- de justicia, 2.- de disciplina, 3).- de castigos y recompensas, 4).- de Trabajo. c).- Formación de Comités. 1.- Comité de alimentación. 2.- Comité de higiene. 3.- Comité de deportes y excursiones. 4.- Comité de labores agrícolas e industrias. 5.- Comité de labores técnicas. 6.- Comité de Acción Social. 7.- Comité de investigación. d).- Elección de Jefes. e).- Junta de alumnos. f).- Junta de alumnos y maestros. g).- Libertad en la clase y en los trabajos (adopción de los tipos de organización colectiva). h).- Reglamentación (1938: 136).

Es también importante señalar que Padrino considera que las dinámicas asamblearias en la Escuela Normal de Ayotzinapa generaron en los estudiantes actitudes de autonomía para impregnarse de que “la escuela es la vida misma” y que “obedece a impulsos internos”:

1.- Capacidad de crítica, pero una crítica intencionada y consciente, no discutidores por hábito. 2.- Adquirir mediante el ejercicio la técnica y la práctica de la vida social. 3.- Orientación ciudadana ya que ellas se desenvuelven en el sentido de las actividades del gobierno y dirección de colectividades. 4.- Valor de su propia opinión. 5.- Respeto a las opiniones ajenas. 6.- Donde saberse desenvolven en público. 7.- Adquisición del hábito de emitir juicio y de poner en juego el razonamiento. 8.- Aceptación sólo de reglas, leyes y principios que tengan por basamento la razón. 9.- Espíritu de oposición a lo contrario a la verdad y a la justicia. 10.- Creación de la libre responsabilidad. 11.- Libertad de expresión, de pensamiento y de acción. 12.- etc. etc. (Padrino, 1938: 147).

Otro eje fundamental que apunta Luis Padrino como una cuestión clave para el funcionamiento de las Escuelas Normales Rurales es el cooperativismo de la escuela, que se basaba en aspectos económicos y sociales para visibilizar al campesinado:

... cómo aunando sus recursos pueden librarse de las garras de los acaparadores, los que en muchos casos son los que fijan precios a sus propios productos cuando el campesino se ha visto en la necesidad de su ayuda para la explotación de los terrenos. Tanto el Comité de acción Social como el de Orientación Socialista, se reúnen a menudo con el campesinado y sostienen con ellos -ayudando de este modo la labor que emprende la Cooperativa- charlas acerca del desarrollo de sus trabajos agrícolas, y de los aspectos de su producción, venta y consumo (Padrino, 1938: 260).

La visión que aportó la maestra Lucía Navarro sobre sobre la educación cooperativista fue entendida por Luis Padrino y da apertura al entendimiento de que el cooperativismo era una organización social con un amplio abanico de posibilidades integrales de enseñanza, organización escolar y actividades sociales para elevar el nivel económico del campesinado y realizar labores productivas en beneficio de la colectividad⁸⁴:

⁸⁴ En un artículo publicado en *Futuro* en diciembre de 1937 titulado “La Panacea cooperatista” que rescata Alicia Civera, la autora comenta que, “Narciso Bassols hizo una fuerte crítica al proyecto de Ley de Cooperativas elaborado por el Poder Ejecutivo, al que llamaba de engaño argumentando que el destino final del proletariado no dependía de la organización de un sistema cooperativo, si no que estaba vinculado “a una idea mucho más importante: la de la transformación completa del régimen de propiedad existente. Mientras no se llega a ella, las cooperativas sólo pueden servir como auxiliares y órganos de moderación de los abusos...”, p. 189.

- a) Iniciar a los educandos y a los maestros, por medio de la práctica diaria, en el sistema de organización cooperativista en todos sus aspectos, incluyendo desde la doctrina de fraternidad, compañerismo y servicio común, hasta las disciplinas de organización y los documentos en que ésta basa su sistema y su orden.
- b) Formar parte de la Confederación Nacional de Sociedades Cooperativas Escolares, que deberá organizarse con todas y cada una de ellas.
- c) Hacer el consumo de todos los materiales escolares y para los servicios propios de las cooperativas, por conducto de la Confederación antes citada.
- d) Por medio de la Tienda de Consumo de Material Escolar, cubrir las necesidades que sobre este tengan los educandos y maestros miembros de la Cooperativa.
- e) Prestar a los educandos y a los maestros, servicios médicos y de medicinas por medio del dispensario que la Cooperativa sostenga por su esfuerzo y con la ayuda de las Autoridades e Instituciones respectivas.
- f) Establecer un comedor cooperativo para los miembros de la Sociedad que necesiten de este servicio socialista.
- g) Practicar constantemente los sistemas de la organización cooperativista, para adiestrar eficazmente en ellos a los maestros y educandos, a cuyo fin se celebrarán asambleas ordinarias cada semana para tratar asuntos de interés general a la Sociedad; para incrementar la enseñanza cooperativista ejemplificando hechos que así lo ameriten, y para que rindan sus informes semanarios los miembros de los Consejos Directivo y de Vigilancia. Y con el mismo fin, celebrar asambleas extraordinarias a mitad de curso, o sea cada cinco meses, para renovar los Consejos mencionados por medio de elecciones, pues cada administración de la cooperativa durará en su cargo cinco meses.
- h) Los maestros formarán parte de las cooperativas, pero tendrán además el derecho de supervigilancia en las actividades cooperativistas, para lo cual pueden poner su veto (que será respetado por los Consejos de Administración y Vigilancia) en cada ocasión que así lo amerite.

CONCLUSIONES

1ª.- A fin de crear, en lo posible, un estado socialista dentro de la Escuela, se ejemplificarán los sistemas de lucha y mejoramiento social tales como cooperativas, sindicatos, etc.

2ª.- Se tendrá como materia de enseñanza la información al día de las actividades y progresos de las agrupaciones de obreros y campesinos. (1932: 7-12).

Por las vivencias y experiencias en la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa, Luis Padrino menciona que, “Ayotzinapa nos da la realidad de la escuela de la vida y por la vida” y reitera que:

Ayotzinapa es, “nombre que habrán de recordar de por vida sus alumnos con cariño y devoción. Nombre que habrían de usar como emblema de un ideal, como insignia

del esfuerzo y de la constancia como realidad de muchas aspiraciones nobles...”
(Padrino,1938: 199).

3.5.3.3.- La Federación de Estudiantes Socialistas Campesinos de México (FECSM)

La Federación de Estudiantes Socialista de México (FECSM) surge en 1935 al calor de los debates de la *escuela socialista* durante el gobierno de Lázaro Cárdenas y está ligada a la historia de las Escuelas Normales Rurales de México. El autogobierno y el cooperativismo desarrollado en el ejercicio educativo bajo los códigos disciplinarios del internado tuvieron una gran influencia para aglutinar a estudiantes de las escuelas de formación del magisterio rural a nivel nacional.

La Federación de Estudiantes Socialistas de México se creó en un contexto efervescente en el cual los diferentes sectores de la sociedad buscaban estar presentes en el escenario político. En la escena educativa se encontraban estudiantes y maestros que, en su mayoría, pertenecían a organizaciones del ámbito urbano, entre otras, la Federación de Estudiantes Universitarios de la Ciudad de México, el Bloque Revolucionario de Maestros y la Federación Sindical.

En la antología para la semana de inducción de la FECSM realizada por el Comité de Orientación Política e Ideológica Nacional (COPIN) de la Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga” de Tiripetío, Michoacán (s/a) narra sobre la creación de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México:

... el hecho que dio origen a la FECSM sucedió en 1934 cuando la escuela normal urbana de ciudad Victoria, Tamaulipas, Tamatán, se reunieron convocados por la Federación de Estudiantes de Universitarios con sede en México DF, los estudiantes de todas las preparatorias para formar la FET (Federación de Estudiantes Tamaulipecos); de esta reunión fueron avisados los estudiantes de Tamatán, quienes asistieron con el deseo de pertenecer a ésta, explicando su origen, su organización y sus fines. Surge el problema al saber que es partidaria de la escuela socialista y que además no contaban con la simpatía de los políticos estatales y en particular con el gobernador del estado, lo que provoca el divisionismo. Ante esta situación Tamatán se retira de la asamblea, pero regresa con la postura de exigir su admisión a la organización y además se pide que esta solo sea para responder a los derechos de los estudiantes. Ante esto los estudiantes citados se sintieron insatisfechos e hicieron a Tamatán a un lado echándoles en cara su origen

campesino a lo que los estudiantes de Tamatán argumentaron que ellos estaban igualmente pagados por los campesinos en cuestión a estudios, los retaron en plan intelectual y por último dijeron que no los necesitaban para nada y que mejor organizarían al campesinado para demostrarle su fuerza (Antología FECSM, s/f).

La confrontación contada como origen de la creación de la FECSM marcó una separación entre el estudiantado urbano y rural, en la identidad del maestro rural formado en las Normales Rurales destacó así el origen campesino y se diferenció históricamente de las Escuelas Normales Urbanas. Los maestros rurales se consideraron de falta de preparación y de un ejercicio educativo improvisado. En este sentido, a pesar de que después de la Revolución Mexicana las políticas públicas pusieron la mira en las zonas rurales, los maestros y estudiantes de origen campesino continuaron considerándose “ciudadanos de segunda”. Reclamaban que de ellos mismos que la SEP argumentaba que: “los hijos de campesinos no tienes derecho a exigir nada puesto que en sus casas no duermen en cama y algunos no comen ni siquiera tres veces al día”. Los estudiantes de origen campesino y socialista se proponían participar en la defensa de la educación pública y promover el derecho a que los hijos de los más pobres del país tuvieran acceso a una educación que dignificara y transformara su realidad social.

Los estudiantes de la FECSM mencionan que después del altercado de la escuela Tamatán, en el periódico *Alma Campesina* se dieron a conocer los hechos ocurridos y que el director de la escuela, Alfredo Rico, y el Profesor Jesús Santos Valdés, “lanzaron un manifiesto a todas las normales para organizarse”, por lo que, “fue en julio, agosto y septiembre cuando se realizó la agitación necesaria para la organización de la federación” porque consideraron que como hijos de campesinos debían formar su propia organización ya que los estudiantes de la ciudad miraban por sus intereses ajenos a la realidad de miseria en el campo.

En la antología de la FECSM se comenta que mientras sucedían los hechos mencionados Cárdenas tomaba la presidencia, “considerando el proceso de revolución, dando tierras, respetando el derecho a la huelga, etc. Vio entonces la SEP la oportunidad de quedar bien y muchos políticos y directores ayudaron a los

muchachos a organizarse en junio de 1935 en Roque, Guanajuato, se llevó a cabo el congreso constituyente de la FECSM gracias a los compañeros de Tamatán, la ayuda de algunos activistas y en general el entusiasmo de las sociedades”. La FECSM fundada como organización nacional e independiente del cardenismo, en 1935 en la Normal Rural de Roque, en Guanajuato:

La Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) nació bajo el calor de la lucha, como organización revolucionaria en defensa de los intereses comunes de la juventud campesina... Donde nace y se cultiva la auténtica aspiración de los campesinos. De ahí nació el grito de alerta para defender la educación popular, de ahí nace una organización estudiantil, cuya esencia de educar al pueblo y liberarlo de los opresores, se vuelve la tarea fundamental de los maestros rurales (Antología FECSM: s/f).

La Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México se creó con el propósito de aglutinar a estudiantes de origen rural de las Escuelas Regionales Campesinas, Centrales Agrícolas y Normales Rurales y campesinos del país. Conformada por más de treinta escuelas del país a nivel nacional, el eje principal era construir cercanía entre la escuela y la comunidad. En las Conclusiones del Primer Congreso de Estudiantes Campesinos de la República, realizado en Roque, se dio la creación de la FECSM y entre sus resoluciones, los estudiantes declararon situarse, “en franca actitud de combate contra el capitalismo, la burguesía, el clero y la demagogia política” y “se manifestaban en favor de la educación socialista y la coeducación y exigían que la base de la enseñanza fuera regional, práctica, objetiva, demostrativa, experimental, de observación y productiva de acuerdo con el sistema cooperativo, y que para abolir la disciplina “de machete”, los propios alumnos organizaran el gobierno escolar” (Civera, 2005: 217).

El gobierno escolar de cada plantel eran el eje de funcionamiento de la FECSM, las asambleas entre directores, maestros, estudiantes y campesinos en el interior de cada internado desarrollaban las peticiones de la organización estudiantil. Desde 1935, el magisterio y los estudiantes se radicalizaron para exigir tierras para los campesinos, para incidir en la realización de planes y programas que consideraban que eran exclusivas de autoridades educativas y, también, para cuestionar que el gobierno pretendía controlar posibles disidencias mediante políticas de unificación

que repercutirían en el autogobierno escolar y las lógicas organizativas propias de cada internado (Civera, 2005).

En el contexto descrito cabe mencionar que Alicia Civera (2005) también señala que un antecedente de la formación de la FECSM estuvo en la creación del Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza Superior Campesina (SUTESC), vinculado al Partido Comunista de México y en apoyo a la *educación socialista* de Lázaro Cárdenas por su apoyo a las bases populares:

... la más radical de la época... Conformada también en 1935 fue una organización de magisterial rural vinculada a las organizaciones campesinas. La autora menciona que se dispone de escasa información sobre el surgimiento del SUTESC pero que su origen pudo estar en, “los conflictos entre los directores federales de Educación y los directores de las escuelas regionales campesinas venían por lo menos desde 1933, cuando al expedirse la Ley de Escalafón, Bassols no había incluido a los maestros y a los directores de las escuelas normales rurales, centrales agrícolas y regionales campesinas en las categorías que incluía la ley, lo cual fue reclamado por el CMM. El personal de esas escuelas gozaba de un alto sueldo debido a que los agrónomos de las centrales agrícolas, que dependían antes de la Secretaría de Agricultura y Fomento, recibían sueldos mayores que los de los normalistas (Civera, 2005: 214).

En el Segundo Congreso Nacional celebrado en la Escuela de Tenería en 1936, Alicia Civera menciona que la FECSM envió al secretario de Educación Pública, Gonzalo Vázquez Vela, un resumen de los resolutivos en el que se declaraba, “en favor del Frente Popular Mexicano⁸⁵ y de apoyar la política revolucionaria y educativa del presidente Cárdenas mientras éste mantuviera una línea progresista” (2008: 230). En este sentido, la FECSM proviene de cuadros políticos relacionados con el PCM, en los que el profesor José Santos Valdés aportó su experiencia educativa para crear los primeros estatutos de organización disciplinaria revolucionaria en defensa de la *educación socialista* de Lázaro Cárdenas (Civera, 2008).

⁸⁵ La autora comenta que el Frente Popular se creó en México en el contexto del nazifascismo en Europa desde 1935. El Frente Popular fue organizado por la Confederación de Trabajadores de México (CTM) y el Partido Comunista de México (PCM), ambos relacionados a la Internacional Comunista.

En el periodo, la realidad no era propiamente socialista pero la escuela se consideró generadora de cambio de conciencias que recogería sus frutos en el futuro. Tanalís Padilla, en su artículo “Las normales rurales: historia y proyecto de nación” (2009), rescata el pensamiento de Santos Valdés y lo utilizaremos a modo de cierre para argumentar que, aunque se pusiera en duda la efectividad de la *educación socialista* en un país capitalista, la escuela “ofrecía magnífica oportunidad para la creación de la necesaria conciencia- en niños y jóvenes- que facilitara el cambio esperado por los revolucionarios mexicanos. Así comprendió la burguesía y de allí su ruda oposición” (Santos Valdés, citado en Padilla, 2009).

Mónica Naymich López también da apertura a un panorama más internacionalista y estatal corporativista a partir de la representación que las Normales Rurales tuvieron con la FECSM. En el artículo “El lugar de los estudiantes normalistas rurales en la política corporativa del gobierno cardenista”, López señala que las primeras iniciativas de la conformación de la FECSM, entre 1934 hasta el Primer Congreso Nacional respaldado por la SEP, “la organización estudiantil solo refirió en su nombre, a la clase social que representaba, pero no hizo explícito el adjetivo de socialista... la Federación de Estudiantes Campesinos añadió el adjetivo socialista a su nombre, solo después que el PCM aceptó dar su colaboración al gobierno de Lázaro Cárdenas... hasta febrero de 1936” (2020:170).

La autora mencionada remarca que los normalistas rurales apoyaron el proyecto educativo cardenista de la *educación socialista*, aunque en un inicio no respaldaron su gobierno. Después del séptimo congreso en Moscú de la Internación Comunista a mediados de 1935, en que asistieron Vicente Lombardo Toledano y Hernán Laborde, como representante del Partido Comunista adscrito a la Internacional, constataron que “el PCM debía aliarse con el Estado y el PNR para crear, con los sindicatos que tanto Lombardo como los que ellos dirigían, un Frente Popular Antifascista y Antiimperialista amplio sin miramientos de clase” (2020: 178). El PCM se alió al Frente Popular encargado a Lombardo Toledano en 1936 fue cuando el Partido Comunista apoyó al gobierno cardenista en la institucionalización de organizaciones obreras y campesinas, se creó la Confederación de Trabajadores

de México (CTM) y la Confederación Nacional Campesina (CNC), “a la cual se le encomendó continuar con el reparto agrario, impedir que los funcionarios locales lo obstaculizaran” y en ese sentido, López recupera de Alicia Civera que las Escuelas Regionales Campesinas, “tuvieron la encomienda de formar, en una primera etapa, expertos en agricultura y, en una segunda, maestros normalistas... tenían el encargo de promover la organización de cooperativas productivas para solicitar créditos del gobierno federal. Algunas de estas escuelas establecieron bufetes jurídicos para asesorar a los campesinos en el trámite y solicitud de tierras, los cuales, aunque no eran oficiales, tampoco fueron rechazados por las autoridades de la SEP. Civera también señala que los alumnos de la Normal Rural de Salaces, Chihuahua, se quejaban de que el director los enviara a realizar proselitismo en las poblaciones cercanas con el propósito de sumar adeptos al CNC” (2020:183)

A la par de la creación del CTM y CNC, se creó en 1939 la Confederación de Jóvenes Mexicano (CJM) con estudiantes de universidades públicas y Normales Rurales y Urbanas que apoyaron la *educación socialista* y el gobierno de Lázaro Cárdenas. Así desde el CJM, López Macedonio apunta que la FECSM fue parte de, “la estructura corporativa con la que los gobiernos del PRI gobernaron este país durante varias décadas del siglo XX. Pero también... los dirigentes de las Escuelas Normales Rurales participaron en los congresos internacionales convocados por la Federación Mundial de la Juventud Democrática y la Unión Internacional de Estudiantes, organismos vinculados al bloque soviético” (López, 2020-2: 23). Por esa razón, López concreta que la FECSM tuvo en sus inicios una posición política nacional e internacional aventajada, “tuvo un lugar estratégico no solo durante el gobierno cardenista, sino también durante los gobiernos de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), Miguel Alemán Valdés (1946-1952), Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958), Adolfo López Mateos (1958-1964) y hasta el año de 1969, cuando las autoridades de la SEP del gobierno de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), le retiraron el reconocimiento como la representante oficial de las Escuelas Normales Rurales, orillando a sus dirigentes a moverse en las sombras de la semiclandestinidad” (López, 2020: 186). En 1970 a la clandestinidad y en 1972 a la “semiclandestinidad” hasta la actualidad.

Segundo sentido de época

Primer Congreso Indigenista en Pátzcuaro: cartas a Cárdenas para un declive warisateño e intervencionismo estadounidense desde políticas indigenistas

Desde 1935 Moisés Sáenz escribe desde Copenhague, Estados Unidos y Lima al presidente Lázaro Cárdenas. Constantemente reitera que sería el mejor candidato para la creación de un Departamento Indígena en México. El 5 de enero de 1939, con sello de la Embajada de México en Perú, la correspondencia del persistente Sáenz a Cárdenas toma otro foco de intereses poco alejado de los planes institucionales indigenistas, el Congreso Continental Indianista que iba a celebrarse en Bolivia a petición emergente de Elizardo Pérez para salvaguardar la experiencia warisateña los intereses nacionales:

...proponer una recomendación para el establecimiento del Instituto Indianista Interamericano. Sondeando opiniones llegué a la conclusión de que lo más práctico era elevar este proyecto al Congreso Continental Indianista que debe celebrarse en La Paz, Bolivia en agosto del año entrante... parece muy conveniente reforzar el Congreso Indianista de La Paz y asegurar su resolución.

A mi paso por Washington, después de haber hablado con el Dr. Castillo Nájera, traté sobre la materia con los funcionarios americanos encargado de los Asuntos Indigenistas; después de que llegué a Lima hice cosa semejante con los delegados peruanos y me relacioné para el mismo caso con los de Bolivia...

El resultado fue que Estados Unidos, Guatemala, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia, suscribieron con México un proyecto de resolución que dice:

1.- Recomendar a los Gobiernos miembros de la VIII Conferencia Internacional Americana, el nombramiento de Delegados Oficiales al Congreso Continental de Indianistas, que deberá reunirse en La Paz, Bolivia, en agosto de 1939; 2.- Que la Unión Panamericana coopere con el Gobierno de Bolivia y, de acuerdo con los procedimientos habituales, prepare el programa del mencionado Congreso y de los pasos que estime pertinentes para asegurar su buen éxito; 3.- Que el Congreso Continental de Indianistas estudie la conveniencia de establecer un Instituto Indianista Interamericano y, en su caso, fije los términos de su organización y de los pasos necesarios para su instalación y funcionamiento inmediatos”.

..... el Congreso Continental Indianista de La Paz, Bolivia, tiene el carácter de una verdadera Asamblea Interamericana y se pedirá a los gobiernos que nombren delegados oficiales. Para asegurar un programa adecuado y para tomar las medidas tendientes a avanzar el éxito de la Conferencia, la Unión Panamericana queda encargada a cooperar con el Gobierno de Bolivia.

Por lo que toca a la creación del Instituto Indianista Interamericano, me parece natural que sea México quien tome la iniciativa y prepare la ponencia correspondiente y a ese punto deseo especialmente llamar la atención de usted... Somos propulsores de la tesis integralista que da bienvenida franca a las masas

indígenas al seno de la familia nacional... Me permito sugerir a usted que se nombre una Comisión competente para que vaya estudiando las ponencias mexicanas y las diferentes formas cómo México puede colaborar y participar en el Congreso... También creo que debe comisionármese a mí para que desde aquí, y en forma no oficial, me ponga en relación con las personas que en el Ecuador, en Perú y en Bolivia misma, pueden o deben enterarse y tomar parte en el Congreso. Creo también que a fin de facilitar mis relaciones con las personas que en México queden encargadas en elaborar la aportación mexicana, yo debería formar parte de la Comisión preliminar que se nombre en México...⁸⁶

Entre sus viajes y conexiones permanentes con funcionarios de Estados Unidos y países Latinoamericanos, Sáenz siempre se mostró muy efusivo en sus cartas, con la necesidad de tomar el control tanto del Instituto Indianista Interamericano como del Congreso a celebrarse en Bolivia. Tal y como profundizamos en el capítulo tercero, el impulsor de la experiencia de Carapan en Michoacán, Sáenz, tuvo una gran importancia en materia educativa en la formación del sistema educativo posrevolucionario en México.

Entre Cárdenas y Sáenz también se señala al señor Prof. Luis Chávez Orozco, Jefe del Departamento de Asuntos Indígenas, quien envía un telegrama al presidente en julio de 1939:

Embajador Sáenz sugiere basado en circunstancias políticas bolivianas y próximas elecciones México y Estados Unidos, que congreso indigenista no transfírase para año entrante como lo decidió Bolivia. Considera que conviene que citado congreso reúnanse en Ciudad de México próximo septiembre...⁸⁷

Después, entre la correspondencia de Lázaro Cárdenas el 27 de septiembre de 1939, Moisés Sáenz causa confusiones sobre el lugar donde debería celebrarse el Congreso Indianista y marca las pautas para su realización. En la escritura de Sáenz se puede apreciar la premura por tomar las riendas del Congreso:

La semana pasada me dijo Chávez Orozco por cable, que usted había acordado que se gestionara la celebración en el próximo mes de abril, en México, del Congreso Indianista que debió haber tenido lugar en La Paz el pasado mes de agosto. Me alegro de esta disposición suya. He escrito de nuevo a Chávez Orozco diciéndole que más que nunca, parece seguro que en Bolivia no pueda celebrarse este Congreso el año entrante y que es muy conveniente que esta reunión no se quede en el aire y sobre todo, que se celebre antes de que usted deje el Gobierno....

⁸⁶ Archivo General de la Nación, Lázaro Cárdenas del Río/101328/ Caja 0455 (433/90-433/144)

⁸⁷ Archivo General de la Nación, Lázaro Cárdenas del Río/101328/ Caja 0455 (433/90-433/144)

A mi modo de ver, estos con los pasos que conviene dar de inmediato y así lo he sugerido a Chávez Orozco. Primero, que Relaciones Exteriores ordene al Embajador Cravioto que pida al Gobierno de Bolivia ceda a México la Sede del Congreso; segundo, que una vez obtenida esta venia, Relaciones haga las invitaciones oficiales con trámite urgente; tercero, que se nombre en México un Comité Organizador que formule rápidamente un nuevo Temario, y el Programa del Congreso, consultando el que se había redactado para Bolivia, pero reformándolo porque es muy farragoso, demasiado extenso y en parte, muy vago, y no incluye, por haber sido formulado con anterioridad, el asunto del Instituto Indianista Interamericano; y cuarto, que el Comité Organizador promueve por los mejores medios, el interés en los diferentes países de América para la participación en el Congreso.

En la suposición de que se arregle en definitiva que el Congreso de Indianistas se celebre en México el mes de abril, me tomo la libertad de pedirle autorizar a la Secretaría de Relaciones para que me llame a México inmediatamente con objeto de que yo pueda conferenciar con usted, con Chávez Orozco, con Relaciones y con Comité Organizador sobre todos estos asuntos; podría hacer este viaje rápidamente por la vía aérea tan pronto como usted lo dispusiera y a mi regreso hacer paradas en Guatemala, Panamá, Bogotá y Quito... Procuraremos reunir en México, a veinticinco o treinta destacadas personalidades continentales que sepan del problema indígena, que lo sientan y lo hayan trabajado, y que estén a la vez en posibilidad de ejercer influencia en sus respectivos países. Localizar a los individuos e interesarlos....⁸⁸

En una carta de Agustín Leñero, secretario personal de Cárdenas, dirigida al presidente el 11 de octubre de 1939, se pueden apreciar las tensiones sobre el cambio de sede de Bolivia a México:

... En relación a las gestiones encaminadas a fijar la sede del Congreso Indigenista Interamericano en México. El señor Lic. Beteta me indicó que ya había iniciado tales gestiones, aunque dudaba de la eficacia de las mismas; pero el señor Prof. Chávez Orozco me manifestó, que al contrario, él tenía la convicción de que el Gobierno Boliviano vería con agrado que se llevara a cabo en México tal asamblea, a juzgar por el cambio de impresiones que había tenido con el señor Prof. Elizardo Pérez, indigenista que ha venido a México invitado por usted y cuya opinión puede expresar o constituir más tarde, un criterio de la parte de Bolivia.

El mismo señor Prof. Chávez Orozco me indicó que se hallaba en comunicación con el señor Embajador Sáenz y que al regreso de usted le daría cuenta con lo que se hubiera avanzado en este asunto...⁸⁹

El Congreso iba a celebrarse en Bolivia, la Escuela Ayllu de Warisata fue quien impulsó el encuentro para atender las problemáticas indígenas, “iba a significar, sin duda alguna, la consagración de la obra de Warisata. Delegados de todos los países

⁸⁸ Archivo General de la Nación, Lázaro Cárdenas del Río/101328/ Caja 0455 (433/90-433/144)

⁸⁹ Archivo General de la Nación, Lázaro Cárdenas del Río/101328/ Caja 0455 (433/90-433/144)

latinoamericanos iba a ver y palpar nuestra realidad y todo eso, como es lógico, impulsaría decisivamente el triunfo de nuestra causa (Pérez, 1992:250). La red oficialista de funcionarios bolivianos junto con Moisés Sáenz tenía otra ruta para el Congreso Indigenista, los involucrados a corrientes indigenistas de orden estadounidense tenían otros propósitos en Latinoamérica. A la llegada a La Paz de Moisés Sáenz como Embajador de México en Lima, junto con autoridades gubernamentales de Bolivia se argumentó que había falta de presupuesto para la realización de Congreso además de cambios de agenda, temario y lugar.

... Recibí entonces la visita de Moisés Sáenz, el autor de "Carapan", por entonces Embajador de México en Lima, quien vino a Bolivia expresamente a entrevistarse conmigo y preguntarme si estaría dispuesto a apoyar la sugerencia que haría su gobierno al de Bolivia, en sentido de que el Congreso se realizara en México. Apesadumbrado, pero resuelto a llevar las cosas hasta el fin, tuve que aceptar, y así quedó decidido que el Congreso se llevaría a efecto en la ciudad de Pátzcuaro, México, en abril de 1940... El oscurantismo feudal nos había ganado esta batalla. Ya el 15 de febrero de 1938, uno de sus representantes, el Oficial Mayor Reyerros, le escribía al Ministro Peñaranda, en carta fechada en México, oponiéndose a la realización del Congreso... (Pérez, 1992:250)

Desde la Escuela Ayllu de Warisata propuso un Congreso latinoamericano y la participación de Estados Unidos fue medular en el Primer Congreso Indigenista celebrado en Pátzcuaro en 1940. Entre las medidas consensuadas en el Congreso de Pátzcuaro encontramos básicamente lo que ya había implementado el cardenismo, de tal forma que se puede decir que la política cardenista respecto del indígena fue aceptada para todo el continente, al menos por los participantes del Congreso:

- 1.- Corregir los efectos nefastos del régimen de concentración de la tierra o el latifundismo;
- 2.- dotar a los indígenas de tierras, agua, créditos y recursos técnicos;
- 3.- fomentar pequeñas obras de irrigación y programas de construcción de caminos en las regiones habitadas por indígenas;
- 4.- crear regiones indígenas, centros de medicina social, preventiva y curativa con el objeto de mejorar las condiciones de salud de la población, combatir las enfermedades y promover el estudio de las plantas medicinales nativas;
- 5.- respetar los valores positivos de la personalidad histórica y la cultura de los grupos indígenas con el fin de facilitar su incorporación;
- 6.- emplear los idiomas indígenas en los programas de educación o de divulgación cultural para

garantizar una mejor instrucción y para hacer más efectiva la transmisión de la cultura nacional universal⁹⁰

En el periódico *La Calle* el 9 de abril de 1940:

... Esta asamblea que debió reunirse en La Paz en agosto de 1938 y que postergada por diversas razones se la convocó últimamente para el mes de abril en curso en el Estado de Michoacán, México, ha agitado intensamente la opinión del Continente. La oficina Panamericana de Washington ha ocupado cerca de tres años en preparar el temario que se discutirá, así como los Institutos Carnegie y Rockefeller enviaron comisiones de especialistas para estudiar las condiciones de varias regiones pobladas por las razas indígenas de este continente. Se ha preparado igualmente por varios gobiernos una exposición vernácula que dará una idea completa sobre las modalidades de algunos grupos étnicos...⁹¹

⁹⁰ Nota resumida por Consuelo Sánchez, en su libro *Los pueblos indígenas: del indigenismo a la autonomía*. Siglo XXI, 1999. Parte del Congreso Indigenista Interamericano, *Acta final*, Pátzcuaro, Michoacán, Unión Panamericana, México, del 14 al 24 de abril de 1940.

⁹¹ Para indagar con mayor profundidad sobre el Congreso de Pátzcuaro rescatamos de la tesis de maestría (2012). Entre las resoluciones, participantes y demás, en ese trabajo, mencionamos el artículo de Thaddeus Blanchette, *La antropología aplicada y la administración indígena en los Estados Unidos: 1934-1945*, donde nos demuestra que la llamada “antropología aplicada” de origen estadounidense fue de gran interés para agentes e instituciones del ámbito económico privado (Blanchette: 2010). El antropólogo John Collier, uno de los representantes de Estados Unidos y Vocal de la Comisión Permanente del Primer Congreso Indigenista Interamericano celebrado en Pátzcuaro, administraba la División de Antropología Aplicada de la Oficina de Asuntos Indígenas, *Office of Indian Affairs*. Por medio de su interesante investigación muestra Blanchette que la abreviada OIA tenía el propósito de asesorar a productores de políticas públicas para alcanzar un control político sobre las comunidades indígenas, “por medio de su propia organización” (Blanchette: 2010:36). Collier y Sáenz propusieron crear una “distribuidora” de datos antropológicos y administrativos que englobara todo el continente americano: “... Collier y Sáenz lucharon -con el apoyo financiero de Rockefeller Foundation- para conseguir que el mayor número de países firmase y ratificase el tratado propuesto por la Conferencia de Pátzcuaro, con el cual se establecería el Instituto Indígena Interamericano... Al inicio de 1942, el sueño finalmente se hizo realidad y el Instituto Indígena Interamericano abrió sus puertas en la ciudad de México, con John Collier como su presidente (Blanchette, 2010:47). Rockefeller Foundation: organización “filantrópica” de John Davison Rockefeller, quien razonaba sus riquezas desde el darwinismo social, fundador y dueño de la Standard Oil, impulsor de la Guerra del Chaco entre Paraguay y Bolivia por intereses petrolíferos.



Primer Congreso Indigenista Interamericano celebrado en Pátzcuaro, arriba a la derecha el director de la Escuela Ayllu, Elizardo Pérez. Abajo inauguración del Congreso. Fotos de Carlos Salazar Mostajo (2005)



Capítulo IV

La demolición de la Escuela Ayllu de Warisata, intervencionismo estadounidense en la Revolución Nacional de 1952 y el surgimiento de movimientos indianista- kataristas entre golpes de estado militares

Tal y como abordamos en el capítulo segundo, el contexto de la Guerra del Chaco (1932- 1935) aplacó hasta los años cuarenta el movimiento entre caciques apoderados y anarcosindicalistas, los pensamientos nacionalistas tomaron terreno en el ámbito político en respuesta al modelo político- económico regido por los barones de estaño y sus aliados terratenientes. El sentimiento de derrota ante la contienda contra Paraguay influyó en acercamientos políticos entre las clases medias y obreras en la que también salieron a la palestra de los debates del momento intelectuales, artistas, escritores y demás que conocieron de manera directa e indirecta la Escuela Ayllu de Warisata.

La ruta que se abrió desde 1935 es una época de escenarios políticos efervescentes, hubo once presidentes⁹², gobiernos militares inestables en plena disputa donde no cesó la violencia y se fue consolidando un bloque nacionalista que encauzaría en la Revolución Nacional de 1952. Paradójicamente, el proyecto nacionalista impulsado desde los años cuarenta tuvo un gran impulso en las áreas rurales con el financiamiento de Estados Unidos en las escuelas, así la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata y los *núcleos escolares* se asentaron en los márgenes del olvido.

Este segundo sentido de época abarca el periodo de los años cuarenta hasta los ochenta, entre políticas nacionales y los sucesivos golpes de estado. En un contexto en el que las élites nacionales se vincularon al intervencionismo estadounidense se edificaron nuevas cúpulas estatales, la importancia de este capítulo será desplegarlas y marcar las rutas del olvido para hacer memoria sobre los claroscuros

⁹² José Luis Tejeda Sorzano (1934- 1936), David Toro (1936- 1937), German Busch (1937- 1939), Carlos Quintanilla (1939- 1940), Enrique Peñaranda (1940- 1943), Gualberto Villarroel (1943-1946), Néstor Guillén Olmos (1946-1946), Tomás Monje (1946- 1947), Enrique Hertzog (1947-1949), Mamerto Urriolagoitia (1949- 1951), Hugo Ballivian (1951-1952)

donde la Escuela Ayllu de Warisata se difumina, camufla y se muestra en forma de destellos en espacios y tiempos donde hubo grietas para reflexionar una educación liberadora, popular, plural- inclusiva e india. También será importante valorar cómo y para qué se expresó en esas escasas aperturas en espacios educativos, magisteriales y comunitarios.

Los complejos entramados a los que nos adentra la memoria de la Escuela Ayllu de Warisata en este sentido de época se acarrearán hasta la actualidad tanto en el contexto boliviano como latinoamericano. Desde los años cuarenta la demolición de la experiencia educativa warisateña nos invita a visibilizar la efervescencia política y procesos organizativos en sublevaciones indias y anarcosindicales, la consolidación de las políticas nacionalistas, la Revolución Nacional de 1952 y sus impactos en el ámbito educativo y comunitario hasta llegar a las reivindicaciones indianistas- kataristas en los setenta. Las fuerzas oligarcas, anarcosindicalistas, sublevaciones indias, nacionales e intervencionistas dibujarán un escenario movido por interpretaciones sobre la propiedad de la tierra, el *pongueje* y la liberación en el marco de la modernidad y desarrollo.

4. 1.- El proceso de demolición de la Escuela Ayllu de Warisata y los *núcleos escolares indígenas*.

4.1.1.- Los periódicos de mayor tiraje nacional como espacio de debate, difamación, denuncia, apoyo y solidaridad

Para la realización de una ruta para determinar la demolición de la Escuela Ayllu de Warisata se deben abrir varios fuertes. Un recorrido periodístico de la década de los treinta⁹³ evidencia el impacto social que la Escuela generó en relación a la problemática de la tierra y formas de inclusión de la población indígena, que en el caso de Warisata, se consideró la integración de las autoridades aymaro-quechuas y la estructura comunal tanto para el desarrollo de la *educación indígenal* como también para construir una nación demarcada bajo una territorialidad aymaro-quechua.

⁹³ Cecilia Salazar nos ofreció un vasto material hemerográfico de la época. Se muestran los amplios debates pedagógicos, las atrocidades ocurridas en Warisata y en los *núcleos escolares*, así como las difamaciones realizadas por el sector de funcionarios indigenistas encumbrados. El material periodístico de tiraje nacional refleja las dimensiones de la encrucijada que operó para la demolición.

La Escuela Ayllu fue un punto de encuentro entre desconocidos/as tanto de diversidades identitarias como geográficas entre visitantes de la ciudad y de las comunidades. Al mismo tiempo, la red de solidaridad abierta en la Escuela Ayllu contrastó con una campaña de desprestigio ejecutada por políticos, tecnócratas, funcionarios y terratenientes de la Sociedad Rural Boliviana entre vaivenes conservadores y liberales.

La demolición de la Escuela Ayllu de Warisata y los *núcleos escolares* se enmarcó en los regímenes militares socialistas de David Toro (1936-1937) y German Busch (1937-1939). En ese periodo, se desarrollaron varios cambios políticos, los pensamientos de intelectuales de izquierda como Tristán Marof fueron centrales en el debate nacional, sobre todo, en la Convención de 1938 donde “la cuestión agraria fue objeto de un arduo debate”, la estatización y la función social de la tierra fueron los debates que generaron “un duro golpe para los propietarios rurales” (Soliz, 2012:28). Los intelectuales y activistas de izquierda, en cuanto a la problemática india y de la tierra, “se mostraban escépticos de que la solución pasara por su expropiación y redistribución a la población indígena, a la que consideraban que estaba todavía en un estado social, cultural y económico retrasado”⁹⁴. En los gobiernos militares como Toro y Busch, las élites de intelectuales de izquierda y marxistas bolivianos introdujeron en el debate nacional la explotación indígena, la denuncia de que los gobiernos liberales acumularon tierras en manos improductivas, aunque:

... estas denuncias no estuvieron ausentes de contradicciones y nociones cargadas de racismo. Se denunciaba abiertamente el abuso y explotación al que estaban sometidos los indios; se suponía que su liberación vendría de la mano de la educación y de la superación cultural y moral; se hablaba de su redención, pero se cuestionaba su capacidad jurídica (2012:31)

Las políticas indigenistas se fueron asentando en los gobiernos militares nacionalistas, en el caso de la Escuela Ayllu de Warisata, el presidente Busch inició un proceso de expropiación de tierras para donar a la Escuela y asignó el “Día del

⁹⁴ Carmen Soliz (2012:30), comenta que la Constitución de 1938 dio reconocimiento legal a las comunidades indígenas

Indio” al día de la fundación de la Escuela, el 2 de agosto. A pesar de los rasgos racistas y paternalistas apuntados por Carmen Soliz, el gobierno de German Busch se consideró una amenaza para los liberales, conservadores y terratenientes. Ante las presiones políticas, la polémica muerte del militar, por la falta de evidencias de si fue asesinado o se suicidó, subió a la presidencia Carlos Quintanilla Quiroga (1939- 1940).

Desde la llegada de Quintanilla a la presidencia, la maquinaria para el cierre de la Escuela Ayllu de Warisata tomó un rumbo acelerado, Elizardo Pérez señala en su obra *Warisata, la Escuela-Ayllu*, publicado por primera vez en 1962, que la carga de hostilidad llegaba directamente de los burócratas del gobierno reaccionario de Quintanilla:

... tenía encima a ministros, Consejo Nacional de Educación, Contraloría, subprefectos, intendentes, corregidores, prensa derechista. Sólo en *La Calle* nos defendieron (gran parte de nuestra lucha está en sus páginas: nuestra gratitud para Armando Arce, Nazario Pardo Valle y Gamaliel Churata). En Warisata, la insolencia gamonalista llegaba al máximo grado. Las exacciones y emboscadas menudeaban” (Pérez, 1992: 28)

En *La Calle* del 25 de octubre de 1939 se muestra la represión cotidiana contra la Escuela Ayllu y también el apoyo de diferentes sectores de la población:

Protesta la Confederación Sindical contra los pistoleros de Achacachi el Comité Ejecutivo de la Confederación Sindical de Trabajadores de Bolivia resuelven:

1° Protestar energéticamente contra las persecuciones que organiza el gamonalismo feudal, en complicidad con ciertas autoridades de Achacachi, para destruir la obra de la escuela indigenal de Warisata, no vacilando para este propósito en recurrir deliberadamente hasta el crimen.

2° Exigir a las autoridades el más enérgico castigo de los culpables por la muerte de un profesor y el estado grave de otro a consecuencia de una bestial persecución.

3° Pedir se rodee de inmediato la obra de las escuelas indigenales, y en especial a la de Warisata, de las más amplias garantías para que cumplan sus fines de beneficio social a favor del indio.

4° Declarar que las clases trabajadoras del país se encuentran al lado de las escuelas indigenales y sus maestros, y que acudirán en cualquier momento a la defensa de ellos.

Por su parte, los sectores juveniles de las diversas entidades obreras y estudiantes que constituyen la Federación Juvenil Socialista protestan “por el delito de liberar a la clase autóctona del yugo de su ignorancia” firman y publican en el diario *La Calle* el 24 de octubre de 1939 Edmundo de Bejar, Secretario de Relaciones y Rodolfo Cornejo, Secretario de Propaganda:

Que la emancipación cultural y económica de las masas mayoristas del país tiene que ser hecha con sangre generosa. Resuelve: Hacer pública su más enérgica protesta contra tal atentado de la civilización, que constituye un baldón para sus autores y coautores”. “... el Partido Socialista de Bolivia, en nombre de las masas de trabajadores de la ciudad y del campo representados en su seno, pronuncia un voto de simpatía por la obra cultural del profesor Elizardo Pérez y hace constar su vehemente amparo al ilustre maestro, frente a la política de atropello, incomprensión y hostilidad que contra aquél se ha seguido... Con este motivo y reiterando a usted la firme voluntad del Partido Socialista para secundar, fomentar y sostener su nobilísima labor, saludalo cordialmente como su atento camarada.- (Fdo.) Carlos Montenegro, Secretario del C.C.E..

Los maestros, estudiantes y comuneros que tenían alguna relación con la Escuela eran blanco de represión por varias justificaciones, entre ellas, la supuesta simpatía por una célula comunista que se gestaba en Warisata. Los testimonios de comuneros narran las acciones intimidatorias provenientes de los terratenientes y autoridades de la municipalidad de Achacachi. El 20 de octubre de 1939, asesinaron al profesor Alfonso Gutiérrez e hirieron al profesor Desiderio Arroyo, motivo por el que los maestros pedían el uso de armas de fuego para garantizar sus vidas. En el periódico *La Calle*, el 22 de octubre de 1939 maestros campesinos de la Escuela de Warisata se manifestaron ante la opinión nacional:

La mentalidad bárbara del gamonalismo achacacheño, cuya manifestación más notable es un odio irreconciliable contra la cultura del país, ha dado cumplida satisfacción a sus morbosos apetitos, tiñéndose las manos en la sangre de nuestros compañeros Alfonso Gutiérrez asesinado ayer, y Desiderio Arroyo, que se halla moribundo a consecuencia del alevoso atentado.

Este hecho no es un caso vulgar, ni producto de la casualidad. Durante ocho años los profesores de Warisata hemos sufrido la ignominiosa prepotencia del gamonalismo achacacheño, representado por sus autoridades y vecindario. Hemos soportado el absurdo de ver supeditada nuestra obra educacional, de trascendencia americana, de profunda raigambre social, de verdadero interés patrio, al capricho de cualquier funcionario analfabeto, al mal humor de cualquier corregidor cretino y

codicioso, al odio de todos los parásitos que han hecho de la clase indígena el más gratuito y cómodo medio de vida.

El asesinato de nuestro compañero Gutiérrez ha colmado la medida. No en balde hemos sido encarcelados y apaleados constantemente. No en balde el gamonalismo nos ha hecho amenazas de muerte. Y en esta guerra sin cuartel que sufrimos, la Escuela Indígena, se halla desprovista de toda garantía, aislada de todo refugio, sin medio alguno de resguardo y defensa, porque las autoridades encargadas de velar por la vida de los ciudadanos, son las primeras y mayores enemigas de los maestros. Ante esta trágica realidad, pedimos justicia. Hay que responder con energía a la brutal violencia del ataque. Porque no es sólo Warisata la víctima de los atentados del gamonalismo: nuestra Escuela representa a la cultura nacional. El asesinato de Gutiérrez es una befa a la obra que el Gobierno realiza en el campo. Ya no es posible soportar este nuevo escupitajo de la barbarie gamonalista. Los maestros campesinos cumplimos una labor demasiado grande para que se nos deje en el abandono. Nuestra obra, silenciosa y anónima, lleva el sello de la abnegación y el sacrificio. Y si se ha de permitir que nuestra vida esté en manos de nuestros enemigos, sólo nos queda abominar de la obra que se nos ha encomendado.

Tampoco es la primera vez que hacemos oír nuestra protesta. Como un clamor de resonancias dramáticas, los maestros hemos pedido garantías y colaboración. Nos dirigimos sobre todo a los que niegan la existencia del gamonalismo y a los que afirman que se desperdician millones en Educación Indígena, cuando el único derroche que se hace es el de nuestra juventud y nuestro porvenir, sin recibir ayuda de nadie y librados al sólo acopio de nuestra propia energía.

En nombre de los maestros campesinos de los Núcleos Indigenales y cuya trayectoria de lucha es absolutamente idéntica a la nuestra, hacemos oír a la opinión nacional nuestra vibrante voz de protesta por el cobarde asesinato de nuestro compañero Alfonso Gutiérrez.

Los Maestros de Warisata

La “guerra sin cuartel”, en un contexto continuo de vulnerabilidad e impunidad, la Sociedad Rural Boliviana no disimulaba sus conductas sino que mostraba su poder y alianza con funcionarios públicos. Los terratenientes del municipio de Achacachi, enviaron un oficio al ministro de Educación para comunicarle que las actividades que se ejercían en la Escuela Ayllu y en las *escuelas indígenas* iban en contra de la Constitución boliviana, que atentaban contra la integridad del país, que hacían un mal manejo de los recursos, que no disponían de pedagogías serias, entre otras cuestiones. *El Diario* lo publicó el 7 de diciembre de 1939:

La Paz, 1° de diciembre de 1939.- Al señor Ministro de Instrucción y Asuntos Indigenales.- Presente.- Señor Ministro: Por la campaña periodística que hacen

varios órganos de prensa de la localidad, en defensa de los intereses del país, sobre el escandaloso affaire, descubierto en el manejo de fondos destinados a la Educación Indígenal, la Sociedad Rural Boliviana, velando por los legítimos derechos de los trabajadores indígenas de las haciendas, se permite dirigir a Ud: la presente nota para felicitar al Ministerio de su digno cargo por las determinaciones que ha tomado con el fin de poner en claro aquellos incalificables abusos.

Además, la prensa informa que en ese Ministerio ha comenzado a debatirse la autonomía de las Escuelas Indígenales.

La Sociedad Rural Boliviana desde hace varios años viene sosteniendo una verdadera lucha contra aquellos malos manejos impugnando a la vez la autonomía secante y los absurdos sistemas implantados en las Escuelas Indígenales.

Varios son los motivos que han contribuido al fracaso del actual sistema de Educación indígenal en las Escuelas del Altiplano y entre los principales cabe anotar los siguientes:

- a) Implantación de métodos pedagógicos sin orientación alguna, consistentes más bien, en la enseñanza de artes y oficios ajenos a la agricultura y ausencia de conocimientos de higiene y hábitos modernos de vida, etc.
- b) Orientación política contra todos los preceptos de la Constitución. Es que se quiere levantar en éstos centros la bandera del comunismo, transgrediendo los preceptos constitucionales.
- c) Sectores de opinión pública señalan que las escuelas indígenas son centros de política partidista, peligrosa y contraria a los intereses del Estado.
- d) Son continuas las críticas que se han hecho sobre la organización y administración de los Núcleos Indígenales y han sido los mismos maestros rurales mexicanos como el señor Juan Manuel Cevallos, quien en un artículo de prensa hace atinadas observaciones y severos juicios contra la mala organización de las escuelas donde se dice que impera la omnímoda voluntad de un solo hombre.
- e) Como la prensa ha denunciado, alcanza a más de seis millones de bolivianos la suma gastada en la Educación Indígenal y no se conoce cuál ha sido concretamente la labor desarrollada en diez años, tachándose más bien de nula.
- f) Esta labor educacional que en la realidad no ha dado ningún beneficio a la clase indígena, es un motivo para sofisticar y engañar al público incauto y aún al mismo Gobierno obteniendo premios de viajes al exterior.

Ante esta serie de irregularidades, cree la Sociedad Rural Boliviana, que ha llegado el momento de que los poderes de la Nación, si intentan velar por la verdadera educación del aborigen, procedan a la reorganización fundamental de sistemas y planes pedagógicos verdaderamente prácticos, suprimir ser indígena, despilfarro de fondos, encumbramiento de dinastías odiosas en la dirección de estos núcleos y una autonomía que no tiene razón de ser.

La Sociedad Rural Boliviana, apoya y está plenamente de acuerdo con las fundamentales observaciones hechas por los personeros del Consejo Nacional de

Educación que forman los competentes profesores señores Antonio Díaz Villamil y Carlos Beltrán Morales.

Esta entidad que ha visto con sumo agrado la designación del señor Ministro en el alto cargo que ocupa, desea por intermedio de esta nota manifestarle su aplauso y adhesión por las acertadas medidas que en este orden viene tomando con objeto de conseguir que la Educación indígenal vaya en provecho de la gran masa indígena y que deje de ser el pretexto para que bajo su nombre se especule indignamente.

Aprovecho la oportunidad para reiterar a Ud. Las seguridades de nuestra atenta consideración. Firmado.- Sociedad Rural Boliviana.- D. Bustamante, Presidente.- R. López Videla, Secretario.

A pesar de los ataques que se sumaron de forma más relevante entre 1938 y 1940 la Escuela Ayllu, la *taika*, seguía expandiéndose en *núcleos escolares indígenas*, la experiencia educativa cada vez era más odiada por sus enemigos como también más apoyada por personas de un gran abanico de convicciones sociales. La vía sangrienta de los terratenientes de la Sociedad Rural Boliviana se complementó con las vías sofisticadas de las instituciones, sobre todo, del Consejo Nacional de Educación que utilizó la vía jurídica del Tribunal Superior de Justicia para desprestigiar y desaparecer la Escuela Ayllu.

En *El Diario* de octubre de 1939, en el artículo titulado *La lucha desesperante de los maestros rurales por sostener las escuelas para los campesinos* se informa al respecto que: "... por otra parte nuestros adversarios no son solamente personas o autoridades de provincia; por el hecho mismo de ser la Escuela una institución suscita un enconado empeño de destrucción en toda clase de elementos que aun teniendo un volumen moral e intelectual insignificante, se permiten hacernos blanco de su odio inexplicable... Estamos subalternizados en el concepto de Administración Pública y carecemos de apoyo de todo medio de llevar a la práctica... desprovistos de toda garantía..."

4.1.2.- Consejo Nacional de Educación contra Dirección de Educación Indígenal

El Consejo Nacional de Educación y la Dirección de Educación Indígenal, esta última a cargo de Elizardo Pérez, estaban en constante disputa. La tensión se visibilizó de forma más contundente por el tema de la autonomía de la Dirección de Educación Indígenal. Mientras que Elizardo Pérez y Raúl Pérez, entre otros, exigían

que continuara siendo de carácter propio, el Consejo Nacional de Educación solicitaba que fuera parte de su estructura a modo de introducir la *educación indígenal* en mecanismos de dependencia y de subordinación que desfiguraran el quehacer educativo de la Escuela Ayllu.

El debate que se generó entorno a la autonomía de la Dirección de Educación Indígenal consideramos que interpela cuestiones vigentes hasta la actualidad. La Dirección era consciente de que el Consejo tenía cuestiones personales y políticas específicas para argumentar una posición contraria a la de que la *educación indígenal* edificada desde la Dirección de Educación tuviera su propia autonomía.

Elizardo Pérez no quería depender de los “burócratas” del Consejo Nacional de Educación, apelaron que la *educación indígenal* traspasaba los reduccionismos impuestos por “pedagogos de escritorio”. La *educación indígenal* sustentó que el llamado “problema del indio” era un problema social, político y económico, que por lo tanto los planteamientos pedagógicos de las escuelas de la ciudad y la unificación de planes y programas educativos que proponía en Consejo para según no generar segregación entre bolivianas/os, perdían el sentido de la educación como eje de liberación. La discusión se muestra en *El Diario* el 29 de noviembre de 1939 (Anexo V). El debate que se abrió avivó los bloqueos burocráticos que tenían que ver según Elizardo Pérez con un conjunto de sentires personales y políticos en beneficio de normalistas que buscaban posicionarse en el escenario público:

... el maestro normalista era el abanderado de esas fuerzas que actúan en la oscuridad pretendiendo perpetuar la situación esclavista y servil del indio, y lo hacen no solamente por imperio de intereses personales de suyo menguados, sino como resultado de una educación, de una estructura espiritual modeladas en los clásicos vicios de la mentalidad altoperuana feudal y retardataria. El maestro normalista que es destacado a la tarea de educar al indio, lo hace con finalidad enteramente personal: el lucro (Pérez, 1992: 172- 173).

Uno de los enemigos de Elizardo Pérez fue Vicente Donoso Torres, compañero de la primera generación de egresados de la Normal de Sucre, discípulo de Rouma y vicepresidente del Consejo Nacional de Educación. Tanta era su obsesión por la demolición de la Escuela Ayllu que dejó arrojar su odio en un artículo, *El país ha*

vivido por diez años engañado con el “bluff” de la educación indígenal, publicado en *La Nación* el 6 de abril de 1940, mostramos una parte del escrito:

... Evidencia en efecto, el informe, que la educación de la raza indígena se ha venido cumpliendo dentro de la más absoluta anarquía pedagógica, o, mejor, dentro de la más absoluta ausencia de normas pedagógicas adecuadas, sin programas, sin horarios, sin orientaciones definidas, sin control de enseñanza, con elementos semi-analfabetos como profesores y con los más pobres resultados que se pueda imaginar. A través de diez años, los beneficios de la educación indígenal son nulos, y únicamente se registra en el haber de esa obra algunos edificios en los núcleos indígenas y la deficiente capacitación de unos pocos normalistas en Warisata... hemos comprobado que esa ideología indigenista tiende a aislar al indio del conjunto nacional, conservándolo dentro de una casta especial, con escuelas y maestros propios, con enseñanzas de que “el indio tiene que ser redimido por el mismo indio” todo lo que equivale a sostener una doctrina RACISTA... ¿seis maestros normalistas y 210 profesores improvisados?

... debe tenerse en cuenta que para la educación del indio, que es un retardado mental y tiene la dificultad del idioma, se precisa, más que para las otras masas, de maestros vocacionales, preparados especialmente en prácticas agropecuarias, en el manejo de buenos métodos de enseñanza y en el convencimiento de su misión social.

La ausencia de planeaciones pedagógicas, horarios, programas, maestros/as sin títulos, una “ideología indigenista” que Donoso Torres considera que “aisla al indio del conjunto nacional” y enseñanzas “racistas” donde el indio enseña al indio sin considerar que el indio es “retardado mental” son algunas de las observaciones que publicó Donoso Torres. Después de varios ataques contra la Escuela Ayllu y la *educación indígenal*, el 12 de enero de 1940 Vicente Donoso Torres viajó a Warisata con un decreto del presidente Quintanilla para que una comisión de investigación efectuara un análisis de la *Taika* y de los *núcleos escolares* que irradiaban en el país con sello de *educación indígenal*. Los jueces que determinarían la continuidad o erradicación disponían de cargos en el Consejo Nacional de Educación, que como dijera Pérez, “partidarios todos de la servidumbre y de la esclavitud del indio” (Pérez, 1992: 274).

Por lo tanto, el primer informe se emparejaba a los lineamientos descalificativos de Donoso Torres, Pérez en respuesta menciona, “lo que no puedo aceptar, señor Ministro, es que los jueces de esta obra sincera y abnegada sean tradicionales

delincuentes de la Educación Pública, los oportunistas de todos los partidos, los hombres que hicieron de sus necesidades venales un programa nacional. No acepto que Vicente Donoso Torres sea mi acusador con poderes de Estado” (Pérez, 1992) Para disponer de más pistas sobre cómo fue la demolición de la Escuela Ayllu de Warisata el trabajo *Historia de la Educación Rural en Bolivia* del que fue inspector educativo, Jose Alberto Tardio Maida, es de una gran importancia. Tardio Maida comenta que para el cierre o la continuidad de la Escuela que en la comisión:

... para ventilar dicho proceso aparecieron dos grupos de los llamados maestros indigenistas: Un primer grupo de adictos al Consejo, Vicente Donoso Torres, Rafael Reyerros (Presidente del Consejo), Toribio Claire (Director del Núcleo Indigenal de Challhuamayu), David Morato (maestro interino), Alfonso Pardo Uzeda (Inspector Departamental de Educación Urbana en Chuquisaca)... El segundo grupo, en defensa de la Dirección General de Educación Indigenal fue integrada por Elizardo Pérez, Raúl Pérez, Sofía de Pérez, Julio Miguel Torrico, Carlos Salazar, Directores del Núcleo Indigenal de Caiza “D” y Corsino Jordán, director de núcleo indigenal en Redención Pampa (Tardio, s/f: 4- 5).

Cada uno de los nombrados fue a visitar alguna de las *escuelas indigenales* para observar el funcionamiento y la situación con el objetivo de realizar un informe detallado que respondiera al decreto elaborado por el presidente Quintanilla por solicitud de Donoso Torres. Las descripciones de las visitas a los Núcleos Indigenales de Talina, Redención de Pampa, Caiza “D”, Jesús Machaca, Caquiaviri, Canasmoro, Curahuara de Carangas, Cachingora y Warisata, recogen observaciones sobre la organización escolar, aspectos económicos, personal magisterial, orientaciones, alumnado, ganado, aspectos administrativos, construcciones, etc.

En la visita que el maestro warisateño Carlos Salazar realizó al Núcleo Indigenal de Caiza “D” increpa que durante la administración del señor Toribio Claire, apegado al Consejo Nacional de Educación, “esta ausencia de espíritu se agravó, porque el nombrado exdirector no sólo echó al olvido toda tendencia indigenista, sino que, por el contrario, procuró suscitar entre el alumnado, ideas de desorden e indisciplina, dirigidas contra organismos directrices de educación indigenal, produciendo conflictos...” (Carlos Salazar en Tardio, s/f: 10).

Centrándonos en la disputa entre el Consejo Nacional de Educación, el Núcleo Indigenal de Warisata y la Dirección de Educación Indigenal, los argumentos de

Donoso Torres resaltaron continuamente fueron la indisciplina, la criminal desorganización, la anarquía, la malversación de fondos, los favoritismos y compradazgos, el nepotismo del “clan Pérez”, el autoritarismo sin control, la improvisación del magisterio, la falta de orientación definida, la no existencia de planes de estudio, el fomento al odio y rencor hacia el blanco y el propietario rural, la práctica injusta y antipatriótica, la escasez de graduados, la carencia de hábitos higiénicos, la falta de conocimiento del castellano, etc.

Entre el listado de deficiencias que pregonan contra la experiencia educativa que comenzó en Warisata destacamos que consideran que los indios eran sometidos a trabajos de explotación. Dichos razonamientos para justificar la caída del proyecto educativo muestran el desconocimiento sobre la lógica de la organización comunal a base del trabajo colectivo por el bien común de la comunidad. Además de la falta reflexión sobre que los aymaras y quechuas, entre otros, eran capaces de tomar decisiones y ser parte activa del trabajo escolar de matriz comunitaria. La noción integral del *ayllu* como método de organización educativa no fue entendida ni por asomo entre los burócratas de la educación boliviana, como Tardio Maida de quien más tarde mencionaremos su papel en la *educación rural*:

¿Ha constatado la Contraloría el valor de la mano de obra invertida en el Núcleo de Warisata?... Hagamos un ligero análisis. Por ser costumbre arraigada, (este rezago deriva del *ayllu*) el trabajo prestado por el indígena jamás es cobrado como alquiler de servicios... Según verídicos, trabajan en estos turnos haciendo adobes, alcanzando piedras, o sea en trabajos de albañilería, alrededor de 300 hombres... Con 30 trabajadores diarios a razón de Bs 10 por día da Bs 300 diarios. Al año (descontando domingos y fiestas) alcanza a bolivianos 95.000... Esta suma multiplicada por 10 años de “labor indigenista y apostólica” da 951.000... Y como se deduce por los informes oficiales, en Warisata y en los Núcleos, lo único efectivo que han hecho los llamados “salvadores del indio”, es desarrollar la “pedagogía del adobe”, o como dijo Moisés Sáenz⁹⁵, “una obra de albañilería”, ya que según se ve,

⁹⁵ Es importante considerar el supuesto comentario de Moisés Sáenz. En su cargo de embajador de Perú tuvo oportunidad de viajar a Bolivia y conocer de cerca la situación de hostilidad existente en la *educación indigenal*. Visitó Warisata y fue consciente de las probabilidades de extinción del proyecto warisateño. Como comentamos en el segundo sentido de época, el Congreso Indigenista que se celebró en Pátzcuaro, Michoacán, tuvo su origen de creación en Warisata con el propósito de tener respaldo internacional ante la adversidad nacional. Cabe recordar que Sáenz fue una de las personas que movió los hilos para que el Congreso Indigenista se alejara de Warisata y se realizara en Pátzcuaro. Para el viaje y la participación en el Primer Congreso Indigenista Interamericano a México, Elizardo Pérez contó con el apoyo de Lázaro Cárdenas y el gobierno mexicano. A pesar de que varios de los comisionados que viajaron de Bolivia a México para estar

los maestros indigenales jamás han tenido vacaciones habiéndoseles hecho trabajar durante los doce meses del año (s/f: 17).

Sobre el tema del trabajo colectivo considerado “forzado”, Rafael Reyerros, otro enemigo de Elizardo Pérez y de la Escuela Ayllu, comentó como Presidente Jurado en un artículo escrito desde México que: “la Escuela Indigenal es una carga más para el indio... Se le exige trabajo gratuito sin remuneración de salarios, es decir, que junto con el cura, el corregidor y el tinterillero (trío fatídico para el indio), está también el maestro indigenal... Un deber de sano patriotismo es hacer que el indígena no siga siendo fuente de explotación; que sepa que el trabajo debe ser remunerado...” (Reyerros en Tardio, s/f: 17).

Donoso Torres añade, “el Consejo de Amautas organizado en Warisata, lejos de responder a la noble misión de aquellos en el Incario, constituye una ofensiva y una explotación para los aborígenes, y un engaño más para los socialistas que pusimos nuestra fe en la cacareada Educación Indigenal” (Donoso Torres en Tardio, s/f: 18). A modo de concluir con el requerimiento del fiscal de Gobierno el 13 de abril de 1940 se formó el Tribunal compuesto por el Vicepresidente del Consejo, el Vocal de Secundaria, el Jefe del Departamento de Educación Rural, el representante de la Controlaría y el director del Colegio “Ayacucho”, fue integrado por renuncia del último, con los señores, Arturo Posnansky, Vicente Fernández y G. Juan Cabrera, Nazario Pardo Valle, Feliz Eguino Zaballa y Fernando Loaiza Beltrán. Resolvieron con las siguientes justificaciones el cierre de los *núcleos escolares*:

1°- Hacer constar que no es satisfactorio el estado actual de la educación indígena, por su errónea orientación pedagógica y por haberse apartado de los altos y plausibles fines que el Estado se propuso al iniciarlo.

2°- La organización económica y administrativa de los núcleos no está regida por un plan orgánico y lícito, ni se sujeta en su desenvolvimiento a prescripciones uniformes, adoleciendo por ello de muchos defectos que entorpecieron la obra.

3°- Las irregularidades cometidas en la inversión de los recursos destinados a edificaciones, haberes y gastos que constan en el proceso, podrán dar margen a una investigación administrativa o judicial a juicio del Ministerio y de la Contraloría Gral.

presentes en el Congreso eran cercanos al Consejo Nacional de Educación, sus iniciativas de boicot y desprestigio no lograron que la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata destacara como una expresión pedagógica relevante. Los postulados warisateños quedaron como los principales ejes en las actas del Congreso e influyeron en países como Colombia, Ecuador, México, Guatemala y Perú.

4°- Recomendar que entre las principales medidas a adoptarse para que se modifique tal estado de cosas, se tenga en consideración las siguientes:

- a) Dar a la educación indígenal una orientación eminentemente nacionalista y agropecuaria, procurando la mestización cultural y el aprovechamiento de las aptitudes propias del nativo.
 - b) Para realizar la unidad de la enseñanza consagrada por la Carta Política del Estado, incorporarla definitivamente al Consejo Nacional de Educación, dejando al Ministerio del ramo, el estudio y la atención de los aspectos de la realidad indígena mediante un departamento creado para el efecto.
 - c) Entregar cuanto menos, la dirección de los núcleos a maestros normalistas idóneos que tengan a su cargo únicamente parte educativa, crear administradores caucionados para el manejo de fondos de los servicios de construcciones y de régimen interno de cada núcleo, organizar el departamento de edificaciones escolares encargándole la tarea de proyectar y estudiar planos, para los diferentes tipos de construcción.
 - d) Rectificar los demás errores anotados en los considerandos que preceden, de acuerdo con las sugerencias del detalle que se acompaña.
 - e) Discernir un voto de reconocimiento a los pocos maestros de sacrificio y abnegación que se dedican a la educación del campesino y a los indios que han contribuido con su trabajo al levantamiento de edificios escolares
- Fdo. R. A. Reyerros, Presidente. V. Fernández.- Arturo Posnansky.- Alfonso Claros.- Walberto Llanos.- Max Bairón (Consejo Nacional Educativo en Tardío, s/f: 21- 22).

Elizardo Pérez, Carlos Salazar Mostajo y otros maestros que fueron parte de la experiencia educativa warisateña eran conscientes de que desde que la *indiada* pusiera la primera piedra para la edificación de la Escuela Ayllu iban a atravesar momentos de gran adversidad, ya que, “es imposible sin destruir completamente la vieja máquina del gobierno burgués, el viejo Estado capitalista, y toda la vieja superestructura política también burguesa...” (Pérez, 1992: 9). Por estas razones, diez años de esfuerzo en la Escuela Ayllu fueron aniquilados por órdenes del Tribunal Superior de Justicia tras la muerte del presidente Busch y la subida de Quintanilla.

Los disputas contra la Escuela Ayllu se concentraron públicamente en: el trabajo colectivo como un trabajo forzado; la falta de preparación de maestros/as sin título de normalistas; la educación- trabajo de los indios para los indios como una “doctrina racista”, separatista y antinacional; la falta de planes, programas, horarios; planes sin uniformidad entre *núcleos escolares*; autonomía como peligro nacional,

nepotismo, irregularidades administrativas-económicas del “clan Pérez”; prácticas educativas sin desarrollo de mestizaje y progreso del campo.

Para los enemigos de la Escuela Ayllu de Warisata, terratenientes y funcionarios de diferentes rangos en la presidencia de Quintanilla, la demolición de la Escuela Ayllu de Warisata y su expansión en *marka* con los *núcleos escolares* fue una labor patriótica. La causa estructural del aniquilamiento fue enfatizar el llamado “problema del indio” como un problema originado por la estructura latifundista de la tierra. Las denuncias que la Escuela realizaba contra la explotación del indio, el trabajo colectivo por su liberación y el asentar las bases educativas sobre una estructura comunal que se dirigía hacia la desestructuración de la propiedad privada blindada desde la colonia hasta la era liberal, fueron claves para que los postulados de la Escuela Ayllu de Warisata se cimentaran en el olvido sistemático: asesinatos, despojos, calumnias públicas e intervencionismo estadounidense.

4.2.- Nacionalismo indigenista, intervención estadounidense y el resurgir de las pedagogías libertarias en el altiplano: la década de los cuarenta en convulsión

Los gobiernos de Carlos Quintanilla Quiroga (1939- 1940) y Enrique Peñaranda (1940- 1943) abrogaron los decretos anteriores. Peñaranda⁹⁶, decretó en febrero de 1943 la cancelación de “todos los artículos e incisos de los estatutos de las agrupaciones obreras y sindicales que contengan aspectos relacionados con el trabajo agrario y con las actividades campesinas” (*La Calle* 3 de febrero de 1943 en Lehm y Rivera, 1988: 89). Además de prohibir la sindicalización en el campo, consideró a las Sociedades Rurales aglutinadas por terratenientes el eje del desarrollo en el campo, “los brazos operativos que permitirían al Estado consolidar el tan anhelado desarrollo agrícola y vinculación nacional” (Soliz, 2012: 29). Los intentos de abolición del *pongueaje* se consideraron una desprovista medida para el desarrollo de la nación, a opinión del convencional Salmón, entre otros

⁹⁶ Carmen Soliz (2012:32) menciona que en el gobierno de Peñaranda creó, “el Bando Agrícola en 1942 y dispuso la dotación de tres millones de bolivianos para fomento agropecuario. Fomentó la organización de granjas experimentales en Carangas; escuelas ganaderas en La Paz y Chuquisaca y la cooperativa agrícola de Warnes... impulso las primeras experiencias de colonización en el Chapara... se creó la Cooperativa Boliviana de Fomento, con financiamiento norteamericano...”

defensores del *pongueaje*, asintió: “el pongo es ahora el único vínculo que nos liga con el indio. Suprimido éste, se cortará el último eslabón y el indio quedará alejado...” (*La Calle* 14 de agosto de 1943 en Soliz, 2012: 33)

Mientras que un ala conservadora justificaba el *pongueaje*, Silvia Rivera Cusicanqui y Zulema Lehm Ardaya mencionan que desde inicios de los años cuarenta los partidos políticos creados desde la Guerra del Chaco se acercaron a las comunidades para capitalizar luchas autónomas:

el amplio y masivo mundo del campesinado indio, que durante décadas había luchado en forma autónoma y casi siempre sujeto a la total incomunicación en los medios mestizo-criollos. Ahora, se abría la posibilidad de “incorporarlo” a la vida política, de convertirlo en clientela electoral o masa de apoyo para los nuevos partidos y sus proyectos de reforma (Lehm y Rivera, 1988: 89)

En ese sentido, el golpe de estado del coronel Gualberto Villarroel⁹⁷ (1943- 1946) abrió una etapa de “nacionalismo cargado de indigenismo” (2012:31) en el que el Primer Congreso Indigenal Boliviano en 1945, promovido por el Movimiento Nacional Revolucionario (MNR) y Razón de Patria (RADEPA), causó una gran expectativa comunitaria y preocupación entre gamonales que se favorecían de la explotación por los decretos supremos del 15 de mayo de 1945: la abolición del *pongueaje*, la obligación de hacendados de crear escuelas rurales y la regularización de trabajo en las haciendas.

“Aunque estos decretos no tocaban el fondo de los conflictos agrarios” (1988:90), hubo represalias por parte de los patrones de las haciendas por asistir al Congreso Indigenal, “la recepción de más de 1200 líderes indígenas, 600 de comunidades y 600 colonos de haciendas al seno del poder estatal sacudió a la sociedad” (Soliz, 2012:36). Retumbó el eco de amenazas de sublevaciones, persecuciones por parte de propietarios rurales, clientelismos partidarios, sabotaje indígena en los trabajos forzados y demandas por la continuidad del *pongueaje*, un auténtico revuelo social que arribó en el colgamiento del presidente Villarroel el 21 de julio de 1946⁹⁸,

⁹⁷ Carmen Soliz (2012:31) recuerda que el presidente Villarroel, a edad temprana fue representante del Congreso Interamericano en Pátzcuaro, en la coordinación de la mesa “Educación cívica y física” en 1939.

⁹⁸ El MNR se exilió tras el derrocamiento de Villarroel

acusado de nazi por golpistas supuestamente financiados por los imperialistas. Desde su gobierno hubo tres fuerzas en constante disputa:

- Las Sociedades Rurales dirigidas por gamonales aliados a las élites liberales que se resistían a mantener el latifundismo y el *pongueaje*
- Nuevos partidos políticos con reformas que respondían a la construcción de proyecto nacionalista y desarrollista “cargado de indigenismo” que iba tomando impulso en las esferas estatales después de la Guerra del Chaco
- Las formas autónomas que en los años veinte vincularon a caciques apoderados y anarcosindicalistas de la FOL resurgieron con “el nuevo tipo de movilización rural, la huelga de los brazos caídos que se extendió a La Paz, Oruro y Cochabamba” (1988:89) por las demandas de justicia, restitución de tierras comunales, escuelas, la abolición del *pongueaje* y el libre derecho de agrupación como trabajadores

Tanto las Sociedades Rurales que continuaban históricamente con sus cotos de poder y explotación, así como los reformistas de izquierda y nacionalistas que abanderaron el desarrollo, progreso y modernización, estuvieron lejos de atender las demandas de las comunidades indígenas. Poner en jaque a la propiedad privada para la restitución de tierras comunales consideraron “... un profundo estadio de retraso social y cultural... extremista y radical... Los propios debates después de la Revolución y hasta la dictación misma del decreto de Reforma Agraria, en agosto de 1953, estarían cincelados por estos combates” (Soliz, 2012: 47). Además, como más adelante abordaremos, desde inicios de los años cuarenta el intervencionismo de los Estados Unidos de América tuvo un fundamental papel en las comunidades. Tras la muerte de Villarroel se incrementaron las sublevaciones indígenas y en el Departamento de La Paz y Cochabamba⁹⁹ entre 1946 y 1947:

... la FOL mostró un signo de relativa vitalidad con labores de agitación rural llevadas adelante por un núcleo de viejos militantes libertarios. Fue así como presumiblemente en mayo de 1946 nació la FAD, que entre 1946 y 1947 llegó a reunir a casa cuatro millares de afiliados, organizados en más de 51 escuelas-sindicatos en las provincias de Pacajes, Los Andes, Nor-Yungas, Ingavi y otras. Durante los conflictos agrarios de esos años, tal articulación sindical y educativa,

⁹⁹ Hubo levantamientos en Pucarani, Topohoco, Aygachi, Tacana (La Paz), Norte Potosí, Yayani, Tiritá, Morochota (Cochabamba), Chuiriga (Chiquisaca) (Soliz, 2012: 41)

proyectó a las “Uniones Sindicales de Labriegos... (Margarucci y Maldonado, 2017: 9)

En el contexto del derrocamiento de Villarroel, Huáscar Rodríguez comenta en *La choledad antiestatal* que los anarcosindicalistas impulsaron la organización rural, “el folista Modesto Escobar cumplió un papel clave iniciando una gira por varias localidades altiplánicas de La Paz y promoviendo la creación de sindicatos agrarios” (2010: 216). Primeramente, en octubre de 1946 se creó el “Sindicato Campesino” para denunciar los abusos hacendatarios, mientras la organización con FOListas avanzaba se creó el Núcleo de Capacitación Sindical Libertario y “entre noviembre y diciembre, se fundó la “Unión Sindical de Labriegos del cantón de Aygachi” y otros sindicatos similares en los cantones de Caquiaviri, Laja, Cucuta, Araca y la provincia Los Andes. Pero estas actividades fueron prontamente resistidas por los terratenientes” (2010: 217) Las principales demandas de la organización fueron el derecho a la organización sindical y la construcción de escuelas.

Rodríguez comenta que la alusión antiestatal al “sindicalismo libertario” y el “cumplimiento de la Constitución Política del Estado” y “garantías que otorga al agrario la ley” en los decretos de Villarroel podrían parecer demandas contradictorias, pero fueron, “una adecuación de los objetivos de la lucha indígena a la realidad... los trabajadores rurales no podían prescindir del antecedente que marcó la abolición teórica del pongueaje decretada casi dos años antes. También hay que tomar en cuenta que históricamente la lucha indígena combinó los pleitos legales y las argucias leguleyescas con las sublevaciones, dos dimensiones diferentes a las que los explotados del campo tuvieron que recurrir debido a sus desventajas frente a las elites criollas letradas, siempre amparadas en “la Ley” (Rodríguez, 2010:221)

4.2.1.- La educación en las comunidades entre pedagogías libertarias en el altiplano y el intervencionismo del Servicio de Cooperación Interamericana de Educación (de *educación indígena* a *educación campesina*)

En un contexto de adversidad continua, la formación de escuelas en las comunidades perpetuo su gesta libertaria, significaron un espacio de lucha, un punto de encuentro y defensa colectiva por la restitución de tierras comunales. La organización autónoma contra la explotación resurgió en la década de los cuarenta,

estrechó redes entre anarcosindicalistas y caciques apoderados por la comunalidad de las tierras y la autogestión de las zonas fabriles.

En ese sentido, Marcelo Maldonado Rocha en *Esbozos de pedagogía libertaria en el altiplano* (2017) apunta la construcción de 51 escuelas autogestionarias afiliadas a las uniones sindicales de labriegos como un movimiento autonomista que debilitó a la hacienda hasta la Revolución Nacional de 1952 frente al sindicalismo paraestatal de los gobiernos militar socialistas. Las huelgas de brazos caídos fueron parte de la acción directa organizada por el Núcleo de Capacitación Sindical y FOListas que se reunían en las escuelas comunitarias como epicentro de lucha:

La propagación anarquista se dio por intermedio del Núcleo de Capacitación Sindical y lo que caracterizó la presencia anarquista en haciendas y comunidades fue que a la vez que se fundaba un sindicato se levantaba una escuela. La particularidad de la capacitación *libertaria* fue yunta *sindicato- escuela* la que coligó trabajo comunitario y auto-gestión libertaria construyendo un proyecto educativo sobresaliente (51 escuelas) sostenido en *pedagogía anarquista, acción directa* del sindicato e iniciativa educativa (Maldonado, 2017: 97)

Marcelino Llanque, uno de los líderes del levantamiento de Jesús Machaca de los años veinte reapareció en los cuarenta como maestro rural del Núcleo de Capacitación Sindical. Junto al FOLista urbano Modesto Escobar “ilustran el dinamismo de esas redes y la importancia que tuvieron en esta etapa de la historia de las luchas sociales en Bolivia”¹⁰⁰. Marcelino Llanque traía consigo un amplio recorrido en la educación por la defensa legal de las tierras, aunque “no se sometieron a la legalidad. Sostuvieron la “defensa armada” a través de sublevaciones, siendo la Escuela de Caciques un mero “episodio” de un vasto y radical: la constitución de un “gobierno alternativo”. Un gobierno propio de indios, paralelo y rival al republicano...” (2017: 11).

La Federación Agraria Departamental (FAD) se consideró concorde con las formas de lucha del sindicalismo libertario, al margen de los partidos políticos y el Estado.

¹⁰⁰ Margarucci y Maldonado (2017:10-11) comentan que Marcelino Llanque en los veinte fue maestro ambulante de la comunidad de Qalla Arriba y en las comunidades de Yawriri, Achuma, Santa Ana, Qhunqhu y la hacienda de Achirjir... Hijo de Faustino Llanque, “cacique principal de los doce ayllus de Jesús Machaca, descendiente en la línea directa del cacique colonial Sebastián Llanque y amigo incondicional de Santos Marka Tola”. Por su parte, Huáscar Rodríguez (2010: 81) rescata la figura del folista urbano Modesto Escobar, de oficio cerrajero y plomero, militante anarquista que “jugó un importante papel” en el activismo rural de la FOL.

Entre 1946 y 1947 recorrieron haciendas y comunidades para impulsar la organización “sindical- educativa” y la FAD agrupó varios sindicatos: Labriegos del cantón de Topohoco, Labriegos del cantón de Caquiaviri, Labriegos del cantón Guaqui, Labriegos del cantón Laja, Labriegos del cantón San Pedro, Labriegos del cantón Aygachi, Labriegos del cantón Cucuta, Labriegos de la Provincia Los Andes y Labriegos del cantón Araca. El 4 de febrero de 1947 reivindicaron:

Luchar por la libertad de organización y el respeto a las garantías que otorga al agrario la ley. Por la abolición del pongueaje en toda su amplitud... Impedir por todos los medios y si es posible sacrificar nuestras vidas, porque no sean arrojados de las fincas los colonos al amparo de su suerte por los patrones en represalia a la organización Agraria. Creación y sostenimiento de las Escuelas Indígenales, en todas las fincas, los gastos económicos estarán a cargo de los patrones y el Estado. El cumplimiento estricto de parte de los patrones y las autoridades de la inalienabilidad del domicilio que consagra la Constitución Política del Estado. Por el respeto que deben guardar a los campesinos presos, como detenidos por asuntos sociales y no como a vulgares delincuentes. Por la libertad de los presos caídos últimamente, sin causas justificativas que determinen su detención... (FAD, ATHOA en Rodríguez, 2010: 222)

Maldonado en *Esbozos de pedagogía libertaria en el altiplano* (2017), señala que en la década de los cuarenta la alianza “escuela- sindicato” se fundamentó en crear lazos de apoyo desde la educación como herramienta de emancipación y práctica de autogestión y autoabastecimiento:

... la solicitud del sindicato-escuela se enfocó en demandar el aprendizaje sobre cultivos, crianza de aves y oficios en base a las tecnologías y saberes modernos, en vista de que al diversificar y cualificar los productos agrícolas se podrían acceder de modo más competitivo a los mercados controlados por las élites provinciales. Y, una vez comercializados los productos, las ganancias llegarían al desarrollo de la escuela-sindicato... garantizarían el éxito del proyecto autogestionario, por la participación real del pueblo... El sindicato- escuela solicitó la creación de cooperativas...polémicas interpretaciones, fue la de llevar adelante campañas contra el alcoholismo y la coca, además de la enseñanza de conceptos de higiene (2017:101-102)

En el despliegado de pedagogías libertarias de las “escuelas- sindicato” de los años cuarenta que ofrece Maldonado, se pueden visibilizar varios rasgos comunes con la Escuela Ayllu de Warisata¹⁰¹: proyectos educativos propios, comunitarios,

¹⁰¹ Margarucci y Maldonado (2017:15) recogen la voz del profesor libertario Teodoro Peñaloza, vinculado a la FOL y a la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata, “Hemos llegado a la siguiente conclusión: a los incas les ha faltado algo. A sus tres, ama sua, ama qhuella, ama llulla, les ha faltado ama llunku, no seas servil”

emancipatorios, autogestivos, autónomos, autogobernados por autoridades locales en el que los indios son sujetos activos de su propia liberación desde una perspectiva integral y organizativa aymaro-quechua con lazos solidarios entre campo y ciudad.

También se pueden apreciar ciertos rasgos que desde una mirada actual generan polémica: la introducción de tecnologías, las campañas de higiene y el papel del Estado entre reivindicaciones/reconocimientos/sublevaciones. Maldonado comenta que entre los dilemas de un “sistema educativo indígena” gestado en las comunidades, “apostó tanto por demandar al Estado para que construyese escuelas, como a auto-gestionar la construcción de las mismas. Esta suerte de ambigüedad de querer ser reconocidos por el Estado, pero a la vez actuar al margen del Estado... aunque el mayor esfuerzo lo puso la sociedad civil” (Maldonado, 2017: 129) El mismo autor recuerda que las experiencias educativas libertarias del altiplano boliviano de los años cuarenta eran escuelas de prácticas autogestivas con referentes como la Escuela Ayllu de Warisata, Sociedad Centro Católico de Aborígenes Bartolomé de las Casas y la Sociedad República del Collasuyo de la década de los años veinte. Un bagaje que quedó en el olvido.

El mismo desenlace se dio en la gesta libertaria en auge entre 1946 y 1947, ante las sublevaciones, huelgas y resistencias pasivas contra la oligarquía terrateniente las represalias no tardaron en impactar en el movimiento anarcosindicalista de FAD y FOL. A fines de 1947 hubo allanamientos, hostigamiento, represión física, encarcelamientos, exilios y deportaciones¹⁰².

La reivindicación de escuelas en las comunidades fue un baluarte fundamental en la lucha territorial comunitaria. La escuela como símbolo de liberación representó la abolición del pongueaje, la invalidación de la propiedad privada y la base organizativa autónoma desde las formas aymaro-quechuas. La década de los veinte si se consideró un movimiento aislado, con la experiencia de la Escuela Ayllu y las “escuelas- sindicatos” de los cuarenta, las esferas estatales concentraron en la creación de escuelas la estrategia para fecundar en las comunidades indígenas el

¹⁰² Huáscar Rodríguez detalla en *La choledad antiestatal* (2010) las aberraciones que se cometieron contra comuneros y dirigentes anarcosindicalistas que reclamaron el derecho a la educación desde la FAD y “escuelas- sindicatos”

anhelado progreso mediante un proyecto nacional donde se desfiguraría la estructura comunal, iniciando “desde allí formas despóticas que recuerdan el manejo prebendal y personalista del sindicalismo movientista de los años 50” (Rivera Cusicanqui en Maldonado, 2017:13)

Desde la demolición de la Escuela Ayllu de Warisata hubo un parteaguas fundamental en la perspectiva educativa de las comunidades indígenas del país. Mientras que el movimiento anarcosindicalista de las “escuelas- sindicato” de la FAD y FOL se asentó en la memoria comunitaria a la par que fue sumergida a los circuitos sistemáticos del olvido. En medio de una efervescente oleada represiva, el Estado abrió su propia trinchera educativa para desquebrajar toda posibilidad de autonomía. Vinculó a los “enemigos” de Warisata con los intereses hegemónicos anticomunistas de los Estados Unidos de América. En el seno comunitario se crearon escuelas rurales estatales que acuñarían, paradójicamente, postulados imperialistas y nacionalistas que se consolidarían tras la Revolución Nacional de 1952. Entre sus propósitos estuvieron la implementación de escuelas rurales para hacer patria, generar una identidad mestiza, la tecnificación de la educación, así como de la vida comunitaria y la parcelización de tierras que no trastocara a la propiedad privada para resolver el problema de la tierra.

La institucionalidad de la escuela rural inició con la demolición de la Escuela Ayllu de Warisata, por parte de burócratas, normalistas y pedagogos del Consejo Nacional de Educación del Ministerio de Educación. Para enlazar los sucesos y las acciones tomadas desde inicios de 1940, José Alberto Tardio Maida es un personaje clave.

En el documento *Historia de la Educación Rural en Bolivia*¹⁰³ elaborado por Tardio Maida, se muestra la abundancia de documentos que dispone en relación al tema de la educación rural desde 1940 hasta 1968. Por otra parte, cuenta las experiencias vividas en primera persona por los diferentes cargos que tuvo en su trayectoria

¹⁰³ Alberto Tardio Maida, *Historia de la educación rural* s/f. En: <http://memorias.don-tardio.com/educacion.html>. Actualmente el documento no se encuentra en la red, pudimos rescatarlo gracias a una cita del artículo de Flavio Barbosa de la Puente, “Lo que América indígena nos dejó. Una revisión del indigenismo interamericano para Bolivia 1940- 1970” en *Perfil de Bolivia* (1940-2009) coordinado por Gaya Makaran

educativa como miembro del SCIDE, como Jefe Nacional de Normales Rurales, Jefe de Relaciones Exteriores y Director General de Educación¹⁰⁴. Al respecto, Tardio Maida menciona que tuvo muy buenas relaciones con organismos internacionales, sobre todo, cuando encabezó la Dirección General de Educación Rural. Como se podrá apreciar, su fuente será relevante para mostrar los objetivos a futuro de los funcionarios públicos para la edificación de la llamada *educación campesina* y la sepultura de la *educación indígenal* que se expandió desde la Escuela Ayllu.

Es sumamente importante mencionar que el punto de partida para la realización de su trabajo sobre la historia de la educación rural boliviana y la intervención de organismos internacionales en el país es a partir de la demolición de los *núcleos escolares* y de la Escuela Ayllu de Warisata. Sobre las acciones tomadas por el Consejo Nacional de Educación contra la *educación indígenal* menciona que:

No se conoce las razones que indujeron al Consejo Nacional de Educación para iniciar un proceso escolar administrativo en contra de la Dirección General de Educación Indígenal a cargo del ya mencionado Prof. Pérez, para cuyo efecto, el Vocal de Primaria Dr. Vicente Donoso Torres, único doctor en Pedagogía en Bolivia para entonces, presentó la acusación el día 4 de abril de 1940.

Tras los acontecimientos mostrados sobre la demolición de los *núcleos escolares indígenas*, Alberto Tardio Maida primeramente enfatiza que Vicente Donoso Torres era el “único doctor en Pedagogía en Bolivia” y opina que la determinación que se tomó contra la Dirección de Educación Indígenal “no fue malintencionada” sino que una medida tomada en beneficio a los centros educativos del país. Puntualiza que no puede explicarse porqué la *educación indígenal* despertó tanta “atracción” entre maestros y normalistas urbanos, cargos públicos, profesionistas, etc.:

... fueron los mismos docentes, y no personas ajenas a la educación nacional, los que formaron las comisiones para visitar los núcleos cuestionados, inspeccionar y

¹⁰⁴ En el currículum personal que presenta en su trabajo menciona que fue Maestro Normalista Rural y que cursó un postgrado en Educación Higiénica- Sanitaria. Además, informa que tiene un título internacional de técnico en Educación Fundamental del CREFAL en México y un certificado internacional que acredita que es Técnico en Comunicaciones Audiovisuales concedido por la División de Educación de la Comunidad de Puerto Rico y otros diplomas del “Communicable Disease Center of Atlanta” y la Universidad de Texas, EEUU. También menciona que dispone de un certificado internacional de Especialista en Planeamiento, Organización y Administración Escolares, concedido por la UNESCO y la Universidad de Chile.

redactar los informes, que sirvieron de base para juzgar dentro del proceso escolar, instaurado a denuncia del Vocal de Primaria. Fue el CONSEJO, el que nominó testigos, organizó visitas de inspección. Todo ese proceso no debiera juzgarse de malintencionado toda vez que el CONSEJO tenía la prerrogativa por velar el funcionamiento de los centros escolares del país. La Dirección Indigenal también tuvo sus testigos.

Por la forma de mostrar el periodo de violencia que se desató contra el proyecto educativo warisateño¹⁰⁵ hasta su cierre, pareciera que hubiera sido un mero trámite administrativo cuando en la realidad fueron acciones fulminantes de una gran ferocidad para que no quedara ningún resquicio. Despidieron a maestros que fueron acusados de agitar a los indios, persiguieron, golpearon y amenazaron a estudiantes, saquearon las pertenencias y los utensilios que con gran esfuerzo lograron las escuelas para hacer funcionar el autoabastecimiento. En el caso del Núcleo de Casarabe asesinaron a trescientos estudiantes por considerar que formaban una célula comunista.

El resultado de tales acciones represivas enlaza lo que Elizardo Pérez comenta con lo que Alberto Tardío Maida relata sobre los siguientes años. Pérez¹⁰⁶ explica que una vez saqueadas las Escuelas, la *educación indigenal* quedó en manos del

¹⁰⁵ En 1940 se cerraron todos los *núcleos escolares indigenales* menos el de Llica en Potosí. Se considera que se mantuvo por su dificultosa situación geográfica, ubicada en el Salar de Uyuni y frontera con Chile. Además, hasta la actualidad, tanto la Normal como la población de Llica tiene muy latente la memoria de las visitas de Avelino Siñani, Elizardo Pérez, comunarios y maestros warisateños. Se hizo un importante vínculo afectivo y de trabajo entre las dos escuelas. Además, es importante reconocer la labor del maestro Simeón Villca Ticona que en un contexto de facilidades de becas a EEUU, él tomó la rienda de la dirección de la Normal de Llica narra, “mantuve latente y vigorosa la filosofía de la escuela-ayllu del Prof. Elizardo Pérez: la escuela matriz funcionando con los talleres de carpintería, mecánica, tejidos (alfombras); secciones de salud e higiene, agropecuaria, educación del hogar y una banda de música... En el rubro social: una relación recíproca con las autoridades locales y los padres de familia a través de reuniones mensuales con las Juntas de Auxilio Escolar. Cabe señalar que, en mi condición, tanto de profesor de aula como de Director, asistía permanente a las asambleas generales de autoridades de la Provincia de Daniel Campos...” (Villca: 2012: 15).

¹⁰⁶ El maestro y uno de los fundadores de la Escuela Ayllu de Warisata, Elizardo Pérez, se autoexilio en Argentina por las diferencias políticas con el gobierno de Paz Estensoro instaurado después de la Revolución Nacional de 1952. Yvette Mejía menciona que, “de 1951 a 1960 aproximadamente, trabajó como experto en educación en la Organización Internacional del Trabajo (OIT). En Ginebra, las Naciones Unidas (NNUU) le encargaron la formación de núcleos tipo Warisata en Guatemala, Colombia, Ecuador, México y Perú. Creó escuelas y núcleos alrededor del lago Titicaca, profundizó así las recomendaciones que se habían hecho en el Congreso de 1940”. El amauta Avelino Siñani falleció escasos días después de que demolieran la *Taika*.

Servicio de Cooperación Interamericano de Educación, organismo que contaba con financiamiento de los Estados Unidos de América:

... con claras señales de interés imperialista se elimina la intervención del indio en la conducción de la escuela; se suprimen los sistemas de trabajo colectivo; sólo por excepción se practica el trabajo agrícola, los talleres existen apenas como entrenamiento escolar y nunca como actividad productiva. El núcleo ha perdido su carácter económico y geográfico y se ha convertido en un simple término administrativo. Ni por asomo se practica el *ama sua, ama kella*. La conducción de educación campesina se ha convertido en un burocratismo inepto tan falso de principios como colmado de voracidad, derivando al caso, sin rastro de nada que se parezca a propósitos constructivos y educativos... (Pérez, 1992:72).

Las palabras de Elizardo Pérez muestran los intereses políticos nacionales e internacionales que hubo detrás del cierre de la Escuela Ayllu, *núcleos escolares y educación indígenal*. La forma tan feroz de exterminarlas muestra el peligro que suponían tanto para terratenientes y élites privilegiadas del país como también, desde una mirada geopolítica, para las fuerzas imperialistas estadounidenses en el contexto de la Segunda Guerra Mundial en los años cuarenta del siglo pasado.

Alberto Tardio Maida en el relato de su trayectoria muestra con detalle el intervencionismo iniciado a la par del cierre de la Escuela Ayllu de Warisata y los *núcleos indígenas*. En su caso, está convencido de que las labores realizadas, entre otros, por las Naciones Unidas, los diferentes organismos de Estados Unidos, la Organización de los Estados Americanos cumplieron con acertados proyectos en las escuelas rurales. Por lo tanto, no se esmera en disimular los mecanismos de intervencionismo estadounidense que se incrustaron tanto en la fría altiplanicie como en el corazón de la selva amazónica mediante programas de higiene y educación. Con las expectativas puestas en el cierre de los *núcleos indígenas*, Vicente Donoso Torres hacía alarde de que el Consejo Nacional de educación:

... ha presentado ya al Ministerio de Ramo el proyecto de Estatuto, de Enseñanza Pública, donde se contempla el nuevo plan de incorporación de nuestra cultura a las masas campesinas, respetando sus virtudes propias, para realizar sin distinciones odiosas, la Escuela Nacional unificada, y, por ende, para formar el alma de la Patria que imprimirá nuevos rumbos de progreso a Bolivia" (Vicente Donoso Torres en Tardio: 19)

Como señalamos con anterioridad, lo que aquí podremos apreciar es la construcción de un nacionalismo sustentado por las élites bolivianas y los intereses anticomunistas de los Estados Unidos, que en las zonas rurales y comunitarias supondría asentar desde las escuelas filtros de vigilancia, control y tecnificación rural para el progreso.

Entre los documentos rescatados de la Biblioteca del Centro Regional de Educación Fundamental en América Latina (CREFAL) en Pátzcuaro, nos encontramos con dos informes educativos escritos por Vicente Donoso Torres cuando ejercía la función de Director General de Educación y Vicepresidente del Consejo Nacional de Educación. El primero, *El estado actual de la educación en Bolivia*, lo elaboró en 1943 para la Misión Magruder, entre otras varias cuestiones, nos interesa rescatar las concepciones sobre la Educación Campesina que impulsó desde su cargo público:

La educación campesina, específica en Bolivia, es la que imparte en el medio campesino formado por comunidades indígenas, haciendas y rancheríos, y por extensión, en los cantones y aldeas. Son finalidades de la educación campesina: 1.- Dignificar, rehabilitar y recuperar las masas campesinas, incorporando la vida civilizada a su ambiente propio y a sus ocupaciones habituales; 2.- Mejorar las condiciones de vida del campesino y combatir sistemáticamente el analfabetismo y los vicios sociales que desintegran la personalidad física y espiritual de la raza; 3.- Contribuir a su liberación social y económica, haciendo conciencia de sus atributos como factor de progreso colectivo, y formando de él un ciudadano boliviano eficiente; 4.- Defender al indio de la violencia y del abuso, de la explotación y de la expoliación, interviniendo en su favor ante autoridades legales y procurando la efectividad de las leyes de defensa del aborigen; 5.- Cooperar al progreso y bienestar de la comunidad, arraigar al campesino en su medio, proporcionarle las condiciones que hagan atractiva su vida en él, inculcando el amor a la vida en el campo; 6.- Desarraigar el prejuicio de la inferioridad racial e infundir en el aborigen la confianza en el propio valer y el propio esfuerzo, conservando las cualidades nativas y exaltando sus valores espirituales; 7.- Capacitar técnicamente al campesino, proporcionándole tierras, perfeccionando sus métodos de trabajo e instruyéndole en el trabajo de instrumentos modernos; 8.- Contribuir al progreso del país, al incremento de la agricultura e industrias derivadas, impulsando el mejor aprovechamiento de los recursos naturales.

La educación campesina comprende tres ciclos: Preescolar, escolar y post- escolar. Las escuelas campesinas son elementales, vocacionales, escuelas granjas, escuelas de industrias rurales y núcleos escolares campesinos (Donoso Torres, 1943: 3- 4).

En el informe que Donoso Torres realiza para los EUA es fundamental para considerar el viaje que la educación en las comunidades indígenas tomó a partir de los cuarenta. Donoso presenta a la *educación campesina* como una misión de incorporar al indio a la civilización patriótica, mestizarlo y desarraigarlo de sus vicios sociales mediante el progreso. Para ello, razona que las escuelas deberían ofrecer capacitación técnica agropecuaria con métodos modernos industriales y científicos para sacarlos de su postergación social. En cuanto a la problemática de la tierra, considera que la parcelización del latifundio es la clave para dejar los resquicios del *pongueaje* atrás y alejar la política de la función educativa: alejarse de pedagogías y asentar en las escuelas rurales granjas de explotación agropecuaria.

El segundo documento escrito por Donoso Torres, *Desarrollo y Proyecciones de la Educación Pública Boliviana* elaborado en 1944. Se trata de un diagnóstico educativo sobre el periodo 1940- 1943 y consideramos que es un referente de los rumbos que tomó no solamente la *educación campesina* sino la educación pública del país. A pesar de estar escrito en 1944, Donoso Torres continúa atacando directa e indirectamente la experiencia educativa *ayllu* propuesta por la Dirección de Educación Indígena y comenta que la orientación de la enseñanza tomó orden “hasta el año 1939, la educación boliviana marcaba sin velas ni brújula”.

Donoso Torres señala que desde que el Consejo Nacional Educativo se encargó de la dirección de la enseñanza, “ha tomado nuestra patria rutas precisas y seguras”. El Consejo contaba con el respaldo de la Misión Magruder, que consideraba que la labor de la entidad pública boliviana “está al tanto de las eficiencias y tienen preparado un análisis inteligente, sincero y circunstanciado de las necesidades y un programa constructivo de largo alcance” (Donoso Torres, 1944: 3). A partir de los lineamientos de Donoso Torres, Consejo Nacional Educativo se concentra en que la educación boliviana “tiende a la organización de las fuerzas productivas y espirituales del país en pro de una cultura propia, entendiéndose por tal la que vendrá de la mestización de las culturas del conquistador y del aborígen...” (1944: 3).

Además de la mestización, para la organización productiva, consideró a la Educación Vocacional la generadora de instrucción básica y la preparación para la

vida del trabajo. Para justificar los lineamientos productivistas de la educación, Donoso Torres muestra una conversación con el Jefe de la Oficina de Educación en el Departamento de Washington, Mr. Jerry R. Hawke:

... después de oírme el relato que le hice sobre el estado de la enseñanza en Bolivia, me expresó: ¿Quiere Lic. que su hermoso y rico país despierte de su letargo? -Pues transforme sus escuelas secundarias en agrícolas e industriales. La prosperidad de los Estados Unidos se debe a estas escuelas vocacionales.

En cuanto a la preparación y “dignificación” de los maestros menciona:

Las escuelas normales rurales específicas en su finalidad y en su organización, eran tres en 1939; ahora son seis, las mismas que se hallan repartidas para atender las necesidades de las masas campesinas, en los principales centros de la República: Santiago de Huata, Caiza, Canasmoro, Punata, Portachuelo y Riberalta. La normal indígenal de Warizata fue suspendida en el año anterior para ser reabierta en el presente en mejores condiciones. Cada una de dichas normales ha comenzado a dar anualmente, por término medio, 31 maestros, o sea en total 186, número que irá aumentando si se reajustan las becas.

El ideal sería transformar las normales pedagogizantes en normales- granjas, como he visto en Cuba y Panamá, de modo que formen un nuevo tipo de maestro capacitado para impartir una educación orientada hacia la explotación agropecuaria del país. Nos faltan, para realizar este ideal, tierras, implementos de labranza y técnicos preparados. Más adelante informaré sobre la cooperación americana para este objeto.

En cuanto al magisterio involucrado en cuestiones políticas sus declaraciones son firmes: “el alejamiento de las pasiones de la política militante será otro factor para elevar el nivel moral del magisterio. La política es una función social con actividades propias, opuestas a las de la escuela” (1944: 7).

En su proyecto de educación pública basó su proyecto en modelos de trabajo homogéneos y estandarizados para dar un sentido de unidad al aprendizaje. Para controlar dichos parámetros creó el Departamento de Medidas y Eficiencia Escolar en 1940, dirigido por el Maestro Alfredo Vargas, quien se especializó en Europa bajo la dirección del pedagogo portugués de la Escuela Nueva Faría de Vasconcelos.

En su informe llamado *Desarrollo y Proyecciones de la Educación Pública en Bolivia*, en el apartado de educación primaria e indígenal, Donoso Torres plasma de

manera directa su aborrecimiento hacia la *educación indígenal* a pesar de que pasaron cuatro años de que provocara su demolición:

Se ha ido devolviendo paulatinamente a la escuela el espíritu de trabajo, de disciplina y de amor a la patria, que se ausentó en los últimos veinte años... Por suerte, el inconsulto proyecto de horario continuo, que germinó en la mente diabólica de algunos dirigentes de la enseñanza, no pudo prosperar ante la fortaleza de nuestros principios, de nuestro culto al trabajo y de nuestro amor a la patria...

Cabe hacer aquí que el Consejo actual encontró en 1940 la educación indígenal convertida en un foco de irradiación de ideas comunistas, disolventes de la nacionalidad y puestas al servicio de los intereses particulares de sus falsos redentores. Estos llegaron a engañar hábilmente a la buena fe de los mismos partidarios del socialismo, haciéndoles consentir, por ejemplo, que Warizata era centro futuro de la revolución social. Y la verdad es que no era más que un centro de explotación del mismo indio, convertido con el simbólico nombre de amauta, en pongo de la escuela y del maestro. No otra cosa importa el trabajo que realizaban por turnos los desdichados autóctonos, desde hacía diez años, en los quehaceres de la cocina y en la construcción de un edificio enorme y conventual, destinado a la simple espectación de aquéllos, y, según los ingenieros, al derrumbe y a la destrucción (Donoso Torres, 1944: 10).

Donoso Torres consideraba que la “escuela campesina” debía disponer de tierras para enseñar métodos de cultivo y la productividad, consideraba que el “problema rural” no era únicamente pedagógico, sino que, sobre todo, “económico social”:

... cuya solución, si se quiere evitar una revolución que sería tremenda, urge abordarla pacíficamente, poniendo a su servicio todas las energías patrias, volcando si fuera posible el presupuesto nacional hacia la ruralización científica del campo, parcelando los latifundios y distribuyendo las tierras entre los campesinos e inmigrantes

El Director General de Educación y Vicepresidente del Consejo, comenta de forma directa el desarrollo de orientaciones pedagógicas y presupuesto económico provenientes de los Estados Unidos para la implementación de escuelas que debían ir asociadas a la productividad de los indios y campesinos:

... ha doblado en cuatro años: de 80 millones de bolivianos en 1940, ha ascendido a 168 millones en 1943 y a 173 millones en 1944. Debido a las gestiones que me cupo hacer en los Estados Unidos, junto a nuestra Embajada en Washington, se ha conseguido del gobierno americano una cooperación de 375.000 dólares, para ayudar y estimular las escuelas normales y vocacionales del país. Con esta cooperación podremos proveer de material, libros, máquinas y herramientas a estos institutos; crear tres escuelas granjas en las tres zonas principales de la República, enviar misiones de maestros y alumnos a la Universidad Americana y traer a la vez más de este inmenso laboratorio pedagógico.

Los planes de Donoso Torres junto y su grupo del Consejo pretendían reestructurar la enseñanza pública para cumplir con los objetivos del intervencionismo. Como comenta Pérez, la ruta que continuó en las escuelas estaba encaminada a eliminar el trabajo colectivo, la participación activa del indio en su propia educación y los ejes económicos y organizativos propios. Considera que los talleres y el trabajo agrícola fueron un “entrenamiento escolar” que cumple con términos administrativos que sitúan a la educación en el “burocratismo y falsos principios”.

El burocratismo y los falsos principios que menciona Elizardo Pérez podrían atribuirse a la maquinaria creada desde 1940, cuando inician los movimientos de la fundación del Instituto de Asuntos Interamericanos (The Institute of Interamerican Affairs) con sede en Whashington, la creación de las Naciones Unidas con sede en Nueva York y sus agencias especializadas, tales como, UNESCO, FAO, OMS, OIT, UNICEF, USAID, SCIDE, SCISP, SAI y SCIC, para dar apoyo económico y asesoramiento técnico mediante programas de educación y salud a países de América Latina. Alberto Tardio Maida comenta que la Educación Rural:

... tuvo mejor suerte que la Educación Urbana al recibir la asistencia técnica y económica internacionales del SCIDE, UNESCO, OIT, UNICEF. Aquellos años no volverán más. Más de una vez me he referido a que la Educación Rural, dependiente del Ministerio de Asuntos Campesinos, como ente autónomo que fue en la educación nacional, gozó de independencia y mejor suerte. Hubo más iniciativa, su acción fue más positiva que permaneciendo adherida a Educación Urbana. Encontró mejores vías para dotarse de planes, determinar objetivos adecuados del presente, hizo editar programas, organizó seminarios para maestros, becas al exterior, equipos de trabajo para las aulas (Tardio, s/f: 195).

A inicios de los años cuarenta, la maquinaria intervencionista repleta de cantidades exacerbadas económicas en becas, traslados, sustentos materiales y técnicos se instaló mediante la creación de varios Decretos Supremos que influyeron de forma directa en la Educación Rural de Bolivia.

- 1- D.S. N° 0136 de diciembre de 1943, por el cual nuestro país declara que la república de Bolivia está en guerra con los países del Eje, Alemania, Italia y Japón.
- 2- D.S. N° 0071 de marzo de 1943, por el cual se crea en Bolivia un servicio técnico especial con la denominación de Servicio Cooperativo Interamericanos de Salud Pública (SCISP), que servirá de intermediario entre Bolivia y el Instituto de Asuntos Interamericanos con sede en la ciudad de Washington, D.C.

- 3- Un convenio de carácter internacional firmado el 7 de noviembre de 1944 entre Bolivia, el Programa Educacional Cooperativo, para llevar a cabo labores de asistencia técnica en educación rural, industrial y vocacional agrícola.
- 4- D.S. N° 01347 de 20 de septiembre de 1948, por el cual el nombre del Programa Educacional Cooperativo es cambiado a Servicio Cooperativo Interamericano de Educación (SCIDE)... (Tardio, 77).

El intervencionismo de los Estados Unidos estuvo latente, el Gobierno de Franklin Delano Roosevelt prestaba asistencia técnica y apoyo económico a países latinoamericanos en los que creó el “Institute of Interamerican Affairs” después llamado “Alianza para el Progreso”, “National Relief Administration”, la ley de Préstamos y Arriendos de la “Buena Vecindad”, etc., que según Tardio coinciden con el ataque de Pearl Harbor por Japón el 7 de diciembre de 1944, fecha que ingresa Estados Unidos en la II Guerra Mundial. Por lo tanto, sobre el apoyo económico y técnico se pregunta si, “es una recompensa hacia Latinoamérica por haber declarado guerra a los países del Eje” o si es, “una forma indirecta de agradecer a esos países porque vendían sus materias primas a precios más bajos de los que podrían pagar los países del Eje” (s/f: 77).

En una atmosfera de asistencia técnica, de apoyo económico, de becas, de servicios de salud y educación, de agricultura y también de caminos, señala Alberto Tardio Maida (s/f: 78) que el Consejo Nacional de Educación, con el Dr. Vicente Donoso Torres, fue el primero en solicitar la asistencia en 1944. La asistencia vino del Programa Educacional Cooperativo y Tardio Maida apunta que, “fue un completo renacer de la educación rural” por la organización que estuvo, “intensamente dedicada a la formación de maestros y técnicos, provisión de equipos para agricultura, salud, hogar, industrias rurales para 17 núcleos escolares, que fueron los primeros en todo el país: luego entregaron vehículos para la supervisión...”. El Programa Educacional Cooperativo que funcionó por la iniciativa económica de Estados Unidos realizó actividades como:

- 1- Seminarios para maestros de educación rural, preparación de planes, programas y guías didácticas con recomendación de métodos de trabajo para los núcleos escolares rurales.
- 2- Visitas de supervisión, dotación de equipos, material escolar y herramientas para enseñar la agricultura, cultivos hortícolas.
- 3- Becas de estudio de postgrado para maestros rurales.

- 4- Coordinar con, el SCISO, Ministerio de Educación y Universidad San Simón de Cochabamba para crear cursos temporales de postgrado de salud y agricultura.
- 5- Seleccionar normalistas rurales que buenamente quisieran trabajar en áreas rurales.
- 6- Sostener económicamente el funcionamiento de cursos rápidos, cubrir sueldos y becas de profesores (Tardio, s/f: 78- 79).

Vicente Donoso Torres en el periodo anterior a la Revolución Nacional y también en la reestructuración que vino después, tuvo una gran presencia en el escenario educativo boliviano. Como comenta Tardio, el férreo enemigo de la Escuela Ayllu de Warisata, fue el primero en solicitar asistencia de los Estados Unidos. En el libro de Donoso Torres, *Filosofía de la educación boliviana* publicado en 1946, se pregunta si existe una filosofía educativa boliviana y se responde desde una visión estadounidense:

...mucho se habla del materialismo del Tío Sam, de la falta de sentimiento y espiritualidad del pueblo norteamericano. Es preciso haber vivido en los Estados Unidos para comprobar lo contrario. Bastará decir que un pueblo cuyos millonarios emplean sus fortunas en escuelas, colegios y universidades de primera categoría; en fundaciones de beneficio mundial como la Rockefeller y la Carnegie; en el fomento del arte, de la religión y del culto a los grandes hombres, con obra admirables... (Donoso Torres, 1946: 97).

Mientras que de si país natal Bolivia considera:

... no tenemos nada que valga la pena de presentar, porque todo está por hacerse siempre, a raíz de nuestra vida política inestable y convulsiva; hasta nuestros monumentos prehistóricos más valiosos, como los de Tiwanacu y algunos de la Colonia, van desapareciendo poco a poco, debido a la indiferencia de los habitantes y al descuido de las autoridades.

Sus instituciones, copiadas generalmente de otras partes, por el culto excesivo que tenemos a lo extranjero, carecen de unidad y solidez... (1946: 138).

La solución que muestra para fomentar una civilización universal y el nacionalismo es la incorporación del indio respetando sus fundamentos culturales para finalmente llevarlo al mestizaje que será la vía para que conviva con blancos y mestizos:

... el acercamiento del indio a la convivencia con el blanco y el mestizo, es una comprensión amplia de nacionalismo, y no la conservación de grupos raciales separados por celos y odiosas distinciones¹⁰⁷. Y este mestizaje tiene que realizarse no sólo en lo biológico, sino también en lo social, por ejemplo en la

¹⁰⁷ Esta es una de las justificaciones que utilizaba para desprestigiar la Escuela Ayllu de Warisata ya que uno de los postulados de la *educación indígenal* era la conservación de la propia identidad. Donoso Torres considera que la diversidad de identidades son ideas separatistas que alteran el sentido democrático de la nación.

indumentaria, porque si el indio sigue vistiéndose con el *lluchu* o gorro, el poncho, el calzón de bayeta, las *ojotas* o sandalias, y sigue llevando en las espaldas su *ckepi* o carga, aunque sepa leer, escribir y hablar castellano, estará expuesto siempre a que en cualesquiera de las calles de las ciudades lo detenga un soldado y se lo lleve para hacerle barrer las cuadras del cuartel... (1946: 179)

Vicente Donoso Torres considera que el llamado “problema del indio” es problema del propio indio, en su libro se pregunta, “¿y cómo hacer dicha transformación?” para responderse de la siguiente manera:

Organizando en nuevos núcleos la educación campesina e incrementando los sostenidos por el Consejo Nacional; cambiando sus métodos de vida y trabajo, creándole necesidades higiénicas, domésticas y culturales para que sea un consumidor; enseñándole a mejorar sus cultivos y ganados, la selección de las semillas, la rotación de los terrenos, el empleo de los abonos y de los instrumentos de labranza; a formar cooperativas de producción, de venta y de consumo; haciéndole conocer y amar la patria que cobija sus tierras, en suma, aprovechándolo para el servicio de utilidad social... Como sea ve, el problema del indio no es únicamente pedagógico, sino también sanitario, caminero, jurídico, agrario, o, más propiamente, económico-social, porque para que el indio mejore sus condiciones de vida y trabajo necesita mejorar su economía... Por eso conviene encarar francamente una reforma agraria que dé mayor participación al indio en la producción de las tierras y aun en la propiedad de las mismas, empezando por la parcelación de las desocupadas y abandonadas... no basta con dictar la ley cambiando el régimen feudal de la tierra, si los indígenas no están preparados para entrar en una nueva forma de la propiedad, por su ignorancia, su falta de iniciativa y la escasez de sus recursos... Y es urgente realizar esta evolución pacífica, antes de que venga una revolución social de las masas, que sería fatal para el país al paso con que avanzan las ideas comunistas en el mundo, por su simplicidad para resolver el problema de la pobreza, declarando todos los bienes de propiedad común, sin tener en cuenta las diferencias de inteligencia, trabajo y aspiración de los hombres, menos la realidad de que la creación o variación evolutiva es siempre individual (Donoso Torres, 1946: 179- 181).

La extensa cita que rescatamos de Donoso Torres nos da varias pautas de cómo se dio la continuidad de la educación, en ese mismo año de 1946, los diecisiete “Núcleos Escolares Indígenales” se les cambió de nombre por el de “Núcleos Escolares Campesinos”. Cabe señalar que todavía no saciado con las medidas tomadas en contra de la Escuela Ayllu de Warisata en el *Boletín Indigenista* publicado en México en 1945 comenta:

Cabe hacer notar que el Congreso actual encontró en 1940 la educación indígenal convertida en un foco de irradiación de ideas comunistas, disolventes de la nacionalidad y puestas al servicio de los intereses particulares de sus falsos redentores. Estos llegaron a engañar hábilmente la buena fe de los

mismos partidarios del socialismo, haciéndoles consentir, por ejemplo, que Warisata era el centro futuro de la revolución social. Y la verdad es que no era más que un centro de explotación al indio convertido, con el simbólico nombre de amauta, en pongo de la escuela y del maestro.¹⁰⁸

El primer documento escrito para orientar la educación rural boliviana, según Alberto Tardía Maida fue en 1947, no recuerda que en 1939 Elizardo Pérez redactó el “Estatuto de Educación Indígena”. Por iniciativa del Programa Educacional Cooperativo de los EEUU y la Inspección General de Educación Rural del Ministerio de Educación y Asuntos Indígenas se reunieron el 15 de febrero de 1947 los directores de las escuelas normales rurales y de los núcleos escolares para definir, “los temas más fundamentales que definen la educación rural desde el punto de vista real y práctico, concebido dentro del marco de las posibilidades económicas actuales del presupuesto general de la nación...”, menciona Toribio Claire, integrante del Consejo Nacional de Educación. El método educativo que Toribio Claire justifica se centra en torno al financiamiento.

Los acuerdos del “Primer Seminario Pedagógico Internacional de Educación Rural” definieron el rumbo de la educación rural, son importantes de considerar para reflexionar sobre el rol pedagógico de las escuelas en las comunidades:

Objetivos:

- 1- Formar en el campesino buenos hábitos de vida con relación a:
 - a) Su alimentación
 - b) Su vestuario
 - c) Su vivienda
 - d) Su salud personal
 - e) Sus prácticas cívicas.
- 2- Hacer del campesino un buen agricultor y enseñarle la importancia de la conservación de suelos y otros recursos.
- 3- Enseñar al campesino las prácticas de una buena crianza de animales domésticos y los fundamentos de las industrias caseras de su región.
- 4- Impartir al campesino conocimientos esenciales y fundamentales de las materias instrumentales.
- 5- Enseñar al campesino a que sea un buen miembro de su familia de su comunidad y un ciudadano socialmente útil.

Guía didáctica (temas, horas de trabajo... educación cívica)

- a) Si la lectura despierta en el niño su interés y su curiosidad, por su propia vida, indudablemente hará rápidos progresos y se servirá del libro movido por su propio interés.
- b) La escritura comprende el adiestramiento manual y la facilidad de redacción. Ambos aspectos deben estar igualmente relacionados con las materias

¹⁰⁸ *Boletín Indigenista*, Marzo, 1945, México DF. Vol. V num I.

instrumentales, sanitarias y agropecuarias, para familiarizar al educando con su vocabulario.

- c) La aritmética y sus sistemas de medidas se retienen con facilidad cuando tratan problemas de la vida....

Organización:

- 1- Ernest Maest, Director del Programa.
- 2- Albertano Cabeza de Baca, Consultor en agropecuaria.
- 3- Lola Morales, Consultora en Educación para el Hogar.
- 4- Raúl Bravo P. Inspector General de Educación Rural.
- 5- Toribio Claure, Asesor General del Programa.
- 6- Eduardo Arze Loureiro, Asesor General del Programa.
- 7- Hugo Garnica, Consultor en salud del Programa.
- 8- Mr. Walter Crox, Administrador general. (Tardío, s/f: 84- 85).

Un dato fundamental es considerar que, si en 1945 había 18 núcleos escolares, para 1948 había 1.026 escuelas del segundo tipo, agrupadas en 59 núcleos escolares. Después del “Primer Seminario Pedagógico Internacional de Educación Rural” organizado por el Programa Educacional Cooperativo, el SCIDE tomó el cargo de organizar y dar soporte técnico sobre la formación y preparamiento del magisterio en normales rurales, el desarrollo de la comunidad, la práctica de lectura, escritura y cálculo, la concesión de becas de entrenamiento en el exterior, etc. El SCIDE tomó en Bolivia las funciones del antiguo Programa Educacional Cooperativo por un Decreto Supremo, el N° 0134 del 20 de septiembre de 1948:

Art. 1- Créase un servicio especial dependiente del Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indígenas, con la denominación de: Servicio Cooperativo Interamericano de Educación SCIDE, el cual actuará como organismo encargado de llevar a su efectividad el programa cooperativo de educación, de acuerdo con el convenio de prórroga suscrito entre el Gobierno y el Instituto de Asuntos Interamericanos, División de Educación...

Art. 2- El SCIDE estará a cargo de un director nombrado por Bolivia, el cual será de hecho el representante del Instituto de Asuntos Interamericanos.

Art. 3- El Director del SCIDE se hará responsable de la ejecución de programa... Remitirá a conocimiento del Ministerio de Educación y del Instituto, informes periódicos completos de las labores desarrolladas.

Art. 4- Los funcionarios que presten servicios en el SCIDE, estarán sujetos a las leyes y disposiciones establecidas para los funcionarios públicos del Gobierno de Bolivia.

Art. 5- El Director del SCIDE tendrá facultad de delegar sus funciones, en caso necesario, previo acuerdo con el Ministerio de Educación... (s/f: 86).

Los documentos que expone Alberto Tardio Maida muestran el burocratismo y las perspectivas educativas que se instalaron en las comunidades indígenas por parte del Estado con financiamiento de los EEUU. La formación de maestros/as rurales se envolvió de un bucle de certificados, becas, postgrados y estancias que dieron inicio a las estructuras de estímulos magisteriales que fomentaron: la erradicación del trabajo colectivo; la anulación del indio como sujeto de su propia educación; la jerarquización institucional entre maestro, estudiante y comunidad; los talleres y trabajos agrícolas como “entrenamiento escolar” de estudiantes inscritos y no como parte del autoabastecimiento comunitario; la educación inmersa en el “burocratismo y falsos principios” (Pérez, 1992) apartados de las lógicas organizacionales comunitarias; hábitos de consumo como higiene y alimentación dependientes del mercado externo que se alejan del sentido de pertenencia, de los ciclos agrícolas comunitarios propios del territorio.

A las dinámicas señaladas se añadió la propaganda del “peligro comunista” sobre la memoria de experiencias que surgieron desde los años veinte en las comunidades indígenas. En el caso de la Escuela Ayllu de Warisata, Simeón Willca Ticona, maestro rural formado en la Normal de Llica, frontera con Chile y en las Normal de Huata, ubicada en la altiplanicie a orillas del lago Titicaca, a escasos 32 kms. de la comunidad de Warisata, informa en su libro vivencial *Vida, obra y pensamiento pedagógico de un maestro rural* (2012) que todavía en 1947 llegaban planfetos contra la Escuela Ayllu y que para entonces la mayoría de los maestros que los formaron enseñaban bajo los lineamientos instalados por el Ministerio de Educación:

... aparecían en la Normal panfletos contra el Prof. Pérez, acusándolo de comunista; pero también llegaban a la Normal algunos defensores de Pérez y del indio, como el sociólogo Eduardo Arze Loureiro que rechazaba las indicaciones de Raúl Bravo, Donoso Torrez y otros intelectuales serviles de la rosca gamonal y minera. La Normal en ese aspecto era indolente, ningún profesor tenía la valentía de mostrarnos la realidad mencionada, más bien parecía que ellos eran partidarios de esa tendencia expoliadora (Villca, 2012: 12).

Las dinámicas educativas de autodeterminación generadas en las comunidades indígenas desde los años veinte hasta la década de los cuarenta se consideraron

un peligro comunista. Las políticas liberales que el Estado introdujo de la mano de las misiones estadounidenses expandieron su hegemonía económico- política en el contexto de la Segunda Guerra Mundial y marco de la Guerra Fría colocaron en la expansión de la cobertura educativa la tarea el aniquilamiento de las bases de propiedad y organización colectiva de la tierra del que el *pongueaje* se alimentó. Las propuestas pre-revolucionarias asesoradas por el intervencionismo estadounidense iniciaron la gestación de la reforma agraria que se consolidó en 1953. Basada en la distribución de tierras desde una lógica minifundista y parcelaria que divide el sentido colectivo de la propiedad y organización de la tierra, el indio “retrasado” y responsable de la situación del país, debía acoplarse a los ritmos productivistas para integrarse a la construcción de la nación que significó: “la reconstrucción señorial de la clase dominante en el periodo posterior” (Zavaleta, 1967: 18)

4.3.- La Revolución del 52: el nacionalismo con intervencionismo estadounidense en la Educación Rural

La revolución popular encabezada por mineros y fabriles y dirigida por el Movimiento Nacional Revolucionario (MNR) en abril de 1952 desestructuró al orden oligárquico-terrateniente, al poder monopolista de los “barones de estaño”, como también al movimiento anarcosindicalista para dar paso a “un nuevo aparato represivo” (Zavaleta, 1967: 12). El carácter nacional popular (Zavaleta, 1967) colocó en el poder a “miembros natos de la casta criolla secularmente dominante y “parientes pobres de la oligarquía” (Zavaleta en Cusicanqui, 2010: 141) vinculados a los recién creados sindicatos estatales que capitalizaron mediante una maquinaria coercitiva las formas autónomas de organización territorial aymaro- quechua por la restitución de tierras comunales, autodefensa contra el *pongueaje*, así como el derecho a la libre agrupación de artesanas/os de las urbes y comunidades indias desligados de autoridades liberales y conservadores.

Establecido el co-gobierno entre el MNR y la Central Obrera Boliviana (COB), “en cuyo seno se encontraban también los maestros organizados” (Cajías, 2011:25) consagraron lo nacional popular incorporando a las nuevas clases políticas obreras

y campesinas en un escenario político de reformas que impulsaron desempolvadas ideologías liberales: el voto universal, nacionalización de las minas, la distribución de tierras, el derecho a la educación, entre otras cuestiones.

En las nuevas clases políticas, obreras y campesinas, mientras el “campesinado como clase receptora y del proletariado como clases donante” (Zavaleta, 1967: 14) consolidaron una “masa hegemónica” que dio respaldo popular a la iniciativa estatal que con “momentos de vaciamiento” arraigaron una fuerte cohesión nacional y “nuevas creencias colectivas” (1967:16). Silvia Rivera Cusicanqui menciona que: “se vivió una breve pero intensa “euforia de masas” que brindó una duradera legitimidad al nuevo régimen, al tiempo de encubrir los mecanismos de usurpación de la voluntad popular que se estaban gestando en el seno del nuevo Estado, basados en la incorporación de los órganos de participación obrera y campesina en las nuevas estructuras de mediación estatal” (Rivera Cusicanqui, 2010:144)

En sus inicios insurreccionales las milicias populares lograron controlar a terratenientes en las comunidades indígenas, aunque una vez constituida la nueva estructura estatal, la distribución de tierras impulsada por la Reforma Agraria de 1955 no se deslindó de las lógicas liberales debatidas en la década de los cuarenta, “en lugar de expropiar al campesinado indígena, los nacionalistas revolucionarios confiscaron las haciendas y las distribuyeron entre los colonos. Pero negaron, al igual que en 1874, el derecho a la existencia de los *ayllus* y comunidades imponiendo un rumbo parcelario y mercantil al proceso redistributivo...” (2010:173). La privatización de las tierras comunales insertó al indio en una negación identitaria sistemática, las políticas liberales desdibujaron de sus agendas populistas lo étnico dando fuerza a la identidad de clase campesina, “creó las condiciones para la eclosión de múltiples y abigarradas prácticas de participación campesina en la esfera política” (2010: 144) que finalmente recayeron en formas clientelares y excluyentes con miras al progreso.

La Reforma Agraria de 1955, así como comenta Rivera Cusicanqui, Choquehuanca Callisaya (2017) señala que recayó en un “medio de manipulación” para “constituir lealtades absolutas” hacia el régimen nacionalista. La desfiguración del *ayllu* junto con la sindicalización del campesinado como “condición imprescindible para ser

reconocido como sujeto político”, el régimen nacionalista del MNR controló “los acontecimientos disidentes aún latentes en los indígena- campesinos, para que éstos no tomen un rumbo por su propia cuenta... también se produjo la formación de nuevos líderes campesinos, líderes “cimentados” (Choquehuanca, 2017:67)

En cuanto a lo educativo a la primera cuestión que invoca la memoria de la Escuela Ayllu de Warisata se encuentra en la misma sintonía de lo que Silvia Rivera Cusicanqui señala, el *ayllu*. La Reforma Agraria que se promulgaría un 2 de agosto de 1955, Elizardo Pérez señala que “la reforma agraria, producto de la potente eclosión social iniciada en Warisata... destruye la unidad totalizadora del ayllu”, critica la Reforma Agraria como principal eje de destrucción de la *educación indígena*:

Con la revolución de abril de 1952 se abre en Bolivia un grandioso campo de actividades para restaurar la obra de la educación del indio, puesto que da por liquidado el régimen de servidumbre que se le oponía... se refieren a la conversión de las instituciones ancestrales de trabajo y sociabilidad, a los de la cultura autóctona... Sin embargo, estos objetivos no reaparecen en la parte resolutive de la Ley, y por el contrario, en la práctica se procede a la decapitación inmisericorde de la principal institución aymaro-quechua: la *marca*... lejos de destruir la organización del latifundio, debe robustecérsela, porque el latifundio y no la pequeña propiedad, es la célula agraria... con cuantos socialistas he conversado sobre este asunto siempre he encontrado en ellos asombro... Nadie se ha detenido a meditar que la parcelación es un fenómeno colonial... destruyendo el organismo totalizador que es la *jatha* que es hoy el latifundio boliviano (Pérez, 1992: 302- 305)

La Escuela Ayllu de Warisata dejó una huella importante en la Revolución Nacional de 1952, pero sus postulados no tuvieron relevancia para la creación de horizontes comunitario- populares y territoriales. Los sindicatos de trabajadores organizados y el aparato nacional- popular del Estado si no tomó en cuenta la enseñanza de idiomas de territorios mucho menos retomó las formas organizacionales aymaro-quechuas como el *ayllu*. Elizardo Pérez sostenía que no podía realizarse una reforma educativa sin una reforma agraria paralela. La tierra no podía dividirse en pequeñas parcelas porque desmoronarían el sentido integral de las formas organizacionales comunales basadas en la territorialidad propia, de postulados relacionados al bien común y a la propiedad colectiva de la tierra.

Uno de los imaginarios populares de la Revolución Nacional y del Estado nacional fue la abolición de la condición esclavista del latifundismo en base a la distribución en minifundios que rompieron el carácter comunitario del territorio. Entre patrones productivistas, parcelarios y tecnificación de la vida rural, la Reforma Agraria de 1953, promulgada el mismo día que la creación de la Escuela Ayllu de Warisata, mostró el propósito de acumulación económica que la tierra debía responder para complacer los afanes hacia el progreso.

Otro de los fundamentos paradójicos del Código de la Educación Boliviana (CEB) fue la educación “de los bolivianos y para los bolivianos” que dejó sin reconocimiento alguno a la diversidad étnica mayoritaria del país. Los planes educativos introdujeron la castellanización, la homogeneización, la mestización y la campesinización como motor nacionalista. La *educación indígenal* originada en la Escuela Ayllu pasó a llamarse “educación rural” y la uniformidad de planes y técnicas educativas en las áreas rurales continuaron en sintonía con las políticas educativas de desarrollo implementadas por el SCIDE.

El Estado nacionalista desde sus comienzos dio un giro a las políticas educativas, se centró en generar una expansiva cobertura para la edificación de un sistema educativo público y nacional, “de los bolivianos para los bolivianos”, aunque *El Plan General, Programas y Reglamento General de las Escuelas Normales Rurales de Bolivia* de 1957 muestra la continuidad colaborativa entre el SCIDE, organizaciones internacionales y el Ministerio de Asuntos Campesinos en el gobierno nacionalista del MNR, poniendo en cuestionamiento la soberanía educativa y su carácter antiimperialista.

La historiadora, -ministra de educación de 2007-2008 y consultora educativa de Bolivia-, Magdalena Cajías de la Vega, comenta que la formulación del Código Educativo Boliviano, tal y como la nacionalización de las minas como la Reforma Agraria, la participación de los actores sociales jugó un importante papel. Opina que el Código no fue una imposición, sino que abrió espacios de construcción con las esferas populares en la que tuvieron una importante participación la COB y el magisterio sindicalmente organizado. Comenta que desde el magisterio se realizaron

varios congresos para proponer una reforma integral a la educación pública, entre otros, el V Congreso de Maestros que se realizó en Oruro en 1952 con propuestas del Instituto de Investigaciones Pedagógicas de Sucre y el Primer Congreso Boliviano de Sociología donde destacaron planteamientos como los de Vicente Donoso Torres¹⁰⁹ con el trabajo presentado titulado “Bases para una Reforma Integral de la Educación” (Cajías, 2011: 26).

A petición del magisterio, el gobierno del Movimiento Nacionalista Revolucionario, impulsó la realización de una Comisión que se encargó de proponer la reforma del sistema educativo boliviano conformado “por la presidencia de la República y como presidente de la comisión Fernando Díez de Medina; por el Ministerio de Educación, Presbítero Armando Gutiérrez Granier y Julio Lairana; por el Ministerio de Asuntos Campesinos, Leónidas Cavilmontes y Vicente Lema¹¹⁰; por la Confederación Sindical de Trabajadores de la Enseñanza, José Antonio Arce, Gastón Vilar y Humberto Quezada; por la COB, José Pereira; por la Confederación Universitaria de Bolivia (CUB), Mario Guzmán Galarza; por los Consejos Universitarios, Manuel Durán y por los colegios particulares, Huáscar Cajías”, (2011:27).

La Comisión inició sus labores el primero de octubre de 1953 y tras una deliberación interna de las diferentes propuestas presentadas se elaboró un informe que fue presentado en enero de 1954 al gobierno. La historiadora y ex ministra de educación comenta en su libro *Continuidades y rupturas: el proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia*, que el documento no fue una prioridad para el partido del Gobierno ya que “no fue inmediatamente tratado y por eso el magisterio

¹⁰⁹ Por la referencia que hace la historiadora, se puede valorar que Vicente Donoso Torres continuó teniendo en el periodo de la Revolución Nacional una gran influencia en las políticas educativas del país.

¹¹⁰ En entrevista con María Victoria Pérez, hija de Elizardo Pérez, nos comenta que su padre también fue invitado para participar en la Comisión pero que después no fue bien recibido. Entre las suposiciones de este cambio de opinión podrían estar varias razones. Para comenzar, Pérez no concebía una Reforma Agraria sin una Reforma Educativa paralela, además, de que era un férreo defensor en dejar intactas la estructura comunitaria de las tierras indígenas y el MNR, con su visión de “tierra para quien trabaja”, estructuró la tierra en minifundios que significarían la desestructuración de las formas organizacionales originarias. Otra razón, como hemos mencionado en la cita anterior, pudo haber una influencia de Donoso Torres para impedir la participación del que fue Director de la Escuela Ayllu. Los enemigos de Warisata tomaron las riendas del sistema educativo por lo que Elizardo Pérez fue anulado como persona con una gran experiencia educativa que lo respaldaba.

empezó a exigir que aquél y todos los demás documentos fueran dados a conocer al pueblo, y paralelamente, estudiados por el Poder Ejecutivo para la toma de decisiones”, (2011:27) así desde el Ministerio de Educación¹¹¹ fueron entregados los documentos a las Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza para su continuo análisis.

Lo curioso que señala Cajías es que la presión del magisterio siempre fue respondida por el gobierno de manera satisfactoria, pero que los lineamientos principales de lo educativo se trataron mayormente en el Primer Congreso de Trabajadores. En este evento, realizado el 31 de octubre de 1954, fue la COB quien discutió y determinó una propuesta de “nacionalización y democratización” del sistema educativo. La autora recoge las siguientes características para la reforma educativa del informe realizado por la COB al concluir dicho congreso: la centralización, co-educación, laicidad, escuela única, educación vocacional y técnica y campañas de alfabetización. La autora así comenta que, aunque el magisterio estuvo en un segundo plano en la redacción del Código, jugó un papel muy importante en la toma de decisiones. El Código fue promulgado el 20 de enero de 1955 y en el acto oficial el presidente Paz Estenssoro mencionó:

Ahora, con la Revolución Nacional, que significa el poder político puesto en manos de las grandes mayorías, las riquezas naturales explotadas en beneficio de la Nación y la propiedad de la tierra para quien trabaja, están dadas las condiciones necesarias para una reforma fundamental de la educación. La educación no debe ser más un monopolio de una minoría, sino un derecho de todos los bolivianos principalmente de aquellos hasta hoy relegados, como los campesinos, obreros y artesanos pobres, de ciudades, pueblos y aldeas (Paz Estenssoro en 2011: 28).

En el discurso de Paz Estenssoro se reconoce que la reforma educativa promulgada en 1955 debía estar relacionada con la identidad de nación, la propiedad de la tierra,

¹¹¹ Magdalena Cajías (2011) comenta que la Administración del Sistema Educativo estaba regida por las siguientes instancias: “Ministerio de Educación, Ministerio de Asuntos Campesinos, Consejo de Coordinación Educacional, Dirección General de Educación, Dirección de Educación Fundamental Campesina, Instituto de Investigaciones Pedagógicas, personal docente, escalafón, sindicalización, consejos de profesores, de los alumnos, evaluación de trabajo escolar, medios pedagógicos materiales, personal administrativo, cooperación de padres de familia, organismos internacionales de cooperación, régimen económico y becas”.

la explotación de recursos y el carácter público- democrático. El Código de la Educación Boliviana, entre sus títulos, capítulos y artículos dictó:

- 1- Es suprema función del Estado, porque es un derecho del pueblo e instrumento de liberación nacional y tienen la obligación de sostenerla, dirigirla y controlarla a través de un vasto sistema escolar.
- 2- Es universal, gratuita y obligatoria, porque son postulados democráticos básicos y porque el individuo, por el hecho de nacer, tiene derecho a igualdad de oportunidad a la cultura.
- 3- Es democrática y única, porque ofrece iguales oportunidades de educación común a la totalidad de la población sin hacer diferencia alguna, coordinando sus servicios a través de todos los ciclos y áreas de la enseñanza.
- 4- Es una empresa colectiva, porque requiere la cooperación permanente de todas las demás instituciones de la comunidad.
- 5- Es nacional, porque responde funcionalmente a las exigencias vitales de país en sus diversas zonas geográficas, buscando su integración y solidaridad de sus pobladores para la formación de la conciencia nacional a través de un destino histórico común.
- 6- Es revolucionaria, porque encierra un nuevo contenido doctrinal de proyección histórica que tiende a transformar la orientación espiritual del pueblo y de las futuras generaciones.
- 7- Es anti- imperialista y anti- feudal, porque ayuda a consolidar la emancipación económica de la Nación y superar las formas de explotación feudal en el campo.
- 8- Es activa, vitalista y de trabajo...
- 9- Es globalizadora...
- 10- Es coeducativa...
- 11- Es progresista...

El Código de Educación Boliviana fue un pilar fundamental para el fortalecimiento del estado nacional del gobierno del MNR. La educación pública, revolucionaria, obrero-campesina, popular e igualitaria se constató a partir del rescate de luchas heroicas de campesinos, obreros y clase media para la construcción de una mística nacional, popular y revolucionaria que impregnó en la sociedad y también en las bases organizativas del magisterio¹¹². Entre los aspectos más reveladores estuvieron la masificación educativa de obreros y campesinos para la cohesión

¹¹² La nacionalización de las minas, la Reforma Agraria, el Código de Educación, el voto universal y la garantía de los derechos humanos fueron conquistas populares que el MNR logró institucionalizar para cimentar una identidad boliviana de tendencias homogeneizadoras e integradoras con un “todos somos mestizos”.

nacional, la obligatoriedad de la enseñanza primaria y la educación elemental de adultos analfabetas.

Al respecto, Marcelo Sarzuri-Lima, en su artículo, “Los caminos de la educación comunitaria: de la articulación señorial a la lucha jurisdiccional”, interpreta que a pesar de que el Código de la Educación Boliviana tuviera un rol homogeneizador y castellanizante supuso también una conquista para las estrategias de resistencia en el interior de las comunidades: “fue vivida como un logro histórico para los indígenas, ellos destinaban tierras no sólo para la construcción de escuelas sino también para su auto sustento, utilizando lógicas de trabajo comunitario (mink’a). Lo que permitía superar la dependencia total del Estado- nación” (Sarzuri- Lima: 2011, 99). Las aportaciones de Sarzuri- Lima sobre las diferentes miradas de interpretación de lo educativo nos muestran la complejidad existente entre las imposiciones y reconfiguraciones entendidas éstas últimas como herramientas de lucha con una gran capacidad de creatividad en la búsqueda de alternativas en contextos de resistencia¹¹³.

La complejidad que abordamos debe destacar que fue este momento el generador de una ruptura considerada histórica entre los conceptos importados de las problemáticas de lucha de clases sociales y las reivindicaciones comunales de la identidad india. Bajo mencionados laberintos que trastocan el sentido de la identidad popular, reiteramos que se organizaron, crearon y aglutinaron varias organizaciones sociales y sindicatos, entre ellos, el magisterio urbano y rural como también los movimientos indios que surgieron resignificados en la década de los sesenta y setenta.

4.3.1.- Magisterio rural, la institucionalización de las Escuelas Normales Rurales, sindicalismo e intervencionismo “anticomunista”

El Código de Educación Boliviana elaborado desde una visión nacionalista y democrática requería de la formación de un sistema educativo, para cumplir con la

¹¹³ Recordemos que en los años veinte la llamada “lucha legal” de los caciques apoderados por la apropiación de los educativos causó una gran movilización para el rescate de tierras. La educación que en un primer momento iba a ser para “domesticarlos” ocasionó una red organizativa de “escuelas pitanza” cuya repercusión ocasionó una lucha clandestina en el aprendizaje de lecto- escritura para demostrar tierras comunales mediante títulos de la Colonia.

obligatoriedad educativa requería de una emergente expansión de escuelas y la formación de un magisterio que cumpliera con los postulados del nuevo régimen político. Para cumplir con las orientaciones sociales y políticas del Código de Educación Boliviana se formó una estructura de instancias aglutinadas en la Administración del Sistema Educativo:

Ministerio de Educación, Ministerio de Asuntos Campesinos, Consejo de Coordinación Educacional, Dirección General de Educación, Dirección de Educación Fundamental Campesina, Instituto de Investigaciones Pedagógicas, personal docente, escalafón, sindicalización, consejos de profesores, de los alumnos, evaluación del trabajo escolar, régimen escolar y disciplinario, asistencia social escolar, medio pedagógicos materiales, personal administrativo, cooperación de padres de familia, organismos internacionales de cooperación, régimen económico y becas (Cajías, 2011: 30)¹¹⁴.

Después de la Revolución Nacional, el magisterio se enfiló en las políticas instauradas por el MNR, el Código Educativo de 1955 fue una batalla históricamente ganada para las bases populares y para el magisterio que se identificó en los postulados nacionalistas. El Reglamento del Escalafón Nacional del Servicio de Educación que supone “la inamovilidad funcionaria y otras medidas favorables a la carrera docente”¹¹⁵ fue una conquista emblemática magisterial que se defiende hasta la actualidad. Respecto a la entidad encargada en atender las escuelas normales tanto urbanas como rurales estuvo a cargo del Sistema de Educación Normal y Mejoramiento del Magisterio integrado, entre otras, por las Escuelas Normales Rurales, la Escuela Nacional de Maestros y el Instituto Normal Superior.

El Código de la Educación Boliviana dedica todo el capítulo IX, Arts. 90 al 107 Sistema de Educación Normal en relación a la formación de maestros y maestras. Establece que debe tener “una definida orientación socio- política, acorde con los postulados de la nueva educación nacional y de servicio a los intereses del pueblo

¹¹⁴ En las reuniones anteriores a la dictaminación del Código, para la creación de la mencionada Administración del Sistema Educativo Magdalena Cajías menciona que se contempló reposicionar al Consejo Nacional de Educación pero que no se llevó a cabo. A pesar de que no se concretara dicha propuesta, tenemos constancia de que los funcionarios que la conformaron tuvieron cargos en otras instancias de la Administración del Sistema Educativo.

¹¹⁵ Estas medidas crearon el distanciamiento entre las universidades públicas y las escuelas normales del país.

boliviano. Al mismo tiempo, fija la formación de un tipo de profesional docente de “amplia cultura general, preparación científica, capacidad técnico- pedagógica y sensibilidad social frente a los problemas colectivos y elevadas condiciones morales” (Código de Educación Boliviana en Cajías, 2011:31) Otra paradoja fue que la formación de maestros urbanos se centralizó en el Ministerio de Educación y la de maestros rurales en el Ministerio de Asuntos Campesinos, ministerio disponía de un trabajo colectivo con el SCIDE.

En lo que respecta al Ministerio de Asuntos Campesinos, se creó después de la Revolución Nacional, el 9 de abril de 1952, a inicios del gobierno del MNR. Las direcciones generales de atención al campesinado se condensaron según Alberto Tardío Maida en el D.S 03064 de 22/V/52:

Art. 1°- El Ministerio de Asuntos Campesinos tendrá las siguientes atribuciones:

- a) Realizar estudios necesarios para superar la etapa de economía nacional
- b) Organizar la economía rural en función de la economía nacional
- c) Estudiar y atender en su forma integral las múltiples necesidades de los trabajadores del agro
- d) Dictar en base a los estudios realizados la legislación necesaria y adoptar las medidas administrativas
- e) Impulsar las comunidades campesinas y fomentar el cooperativismo en la economía agraria
- f) Atender la higiene y la salubridad
- g) Atender la defensa jurídica de campesinos

Art. 2°- El Ministerio de Asuntos Campesinos está integrado por:

I.- Dirección General de Comunidades y Cooperativas Agraria...

II.- Dirección General de Legislación y Justicia Campesina...

III.- Dirección General de Educación Fundamental con:

- a) Bienestar rural.
- b) Planes y Programas.
- c) Alfabetización e Instrucción.
- d) Mecanización y técnica agraria.

... Art.3°- Para los fines presupuestarios y de coordinación general pasarán a depender del nuevo Portafolio con sus presupuestos, personal, mobiliario, vehículos y demás enseres, las siguientes reparticiones fiscales:

- a) El Departamento de Educación Indígena y Rural dependiente del Ministerio de Educación con su escalafón de maestros rurales.
- b) Normales Rurales, núcleos escolares y selvícolas.
- c) Primaria rural, rurales unitarias y particulares.
- d) La Dirección de Economía Rural y el Padrón General de propiedades rústicas, dependientes del Ministerio de Agricultura y Ganadería, en cuanto se relacionan a comunidades y cooperativas agrarias.

... Art. 5°- Los planes y programas para alfabetización e instrucción elemental que se apliquen en las escuelas normales rurales, núcleos y subnúcleos escolares campesino y selvícolas, escuelas unitarias y particulares rurales, estarán bajo la tuición del Ministerio de Asuntos Campesinos de acuerdo con el Artículo 163 de la Constitución Política del Estado... (Tardío, s/f: 32- 33).

4.3.1.1.- La Educación Fundamental un ideario considerado comunista: la continuación intervencionista del Servicio Cooperativo Interamericano en Educación en la educación rural y Warisata

La Educación Fundamental fue una fase educacional importante tanto en Bolivia como en América Latina por los acuerdos entre el gobierno mexicano y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para el “establecimiento de un Centro Regional para la Formación de Personal y la Preparación de Material de Educación de Base en América Latina”. El diplomático, poeta y ensayista Jaime Torres Bodet, que también fue secretario de Educación Pública en México en dos periodos -el primero con Ávila Camacho en 1943 y el segundo periodo con Adolfo López Mateos de 1958 a 1964-, fundó el llamado Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina y el Caribe (CREFAL) el 9 de mayo de 1951 con sede en Pátzcuaro. En ese periodo tuvo el cargo de Director General de la UNESCO (1949 a 1952) y el CREFAL dio apertura a educadores de países latinoamericanos en la que fue la hacienda de Lázaro Cárdenas cuando fue gobernador del estado de Michoacán.

José Alberto Tardía Maida comenta que el CREFAL fue inaugurado en presencia del presidente de México y gabinete ministerial, el Director General de la UNESCO que fue Jaime Torres Bodet, el secretario General de la Organización de los Estados Americanos (OEA), embajadores de nueve países y nueve delegaciones de maestros de Latinoamérica y el Caribe: Bolivia, Perú, Ecuador, Costa Rica, Haití, Salvador, Honduras, Guatemala y México. El espacio donde se reunieron

educadores de diferentes países latinoamericanos y caribeños para la formación de técnicos especialistas en Educación Fundamental.

El Ideario del CREFAL fue elaborado por un equipo de estudiantes y maestros becados, educadores y catedráticos. El encargado de la formulación del Ideario de Educación Fundamental del CREFAL fue el Prof. Isidro Castillo, quien fue cofundador de la primera Escuela Normal Rural de México y América en Tacámbaro, Michoacán. Entre otras funciones educativas, fue Jefe de Misiones Culturales, Subdirector General de Enseñanza Rural de los Estado y Territorios de la República cuando Torres Bodet fue secretario de educación, delegado de la UNESCO y maestro del Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL).

Los postulados que quedaron impregnados en la Educación Fundamental se concretaron en un libro de consulta donde se expresaban teorías, objetivos, métodos y planes de trabajo para el magisterio y los promotores de la educación. El llamado Ideario del CREFAL con el transcurso del tiempo quedó en un mito ya que, según Tardío Maida, “fue públicamente quemado en años recientes en un incinerador del CREFAL, en atención a un pedido coercitivo, condicional de los EEUU, en su afán por combatir el comunismo. Así se me informó en ese Centro en mayo de 1993”. Los principios de la Educación Fundamental en la versión del CREFAL:

Primer Principio- Los ideales sistematizados en las palabras, libertad, democracia, paz y justicia social, serán el punto de partida y el de llegada de la educación fundamental. Los ideales de paz, libertad y democracia, como principios de convivencia del hombre se han enriquecidos con el de justicia social, pues sin ésta es imposible alcanzar aquellos que son el “desiderátum de nuestro tiempo”.

Segundo Principio- La educación en general está condicionada por el ambiente físico y social en que se desarrolla, así como por el pasado histórico, tradiciones y genio propios de cada pueblo.

Tercer Principio- La educación fundamental es educación social por excelencia, es educación de la comunidad, no de las masas, la masa es amorfa y carece de sentido orgánico, la comunidad implica sociabilidad, organización y estabilidad por rudimentaria que sea.

Cuarto Principio- La educación fundamental por definición, es educación integral, no solo porque comprende en su acción a todos los componentes, (hombres y mujeres, el hogar, la economía, la salud, la recreación, la alfabetización), sino porque

comprende también sus angustias y alegrías, sus ambiciones y anhelos, que llamamos el alma o espíritu del pueblo.

Quinto Principio- Educar a la comunidad es volver a las fuertes esenciales de la educación. Sólo por error de perspectiva biológica se piensa que el niño y el joven son los encargados de transformar la comunidad, porque ellos, se dice con el futuro. Pero el niño y el joven carecen de pasado para preveer el futuro y de poder para actuar en el presente. Son los adultos quienes con la experiencia del pasado preveen el futuro, actúan en el presente y dentro de ese actuar educan a la juventud y a la niñez.

Sexto Principio- El concepto tradicional de escuela por sus limitaciones pedagógicas, que en el mejor de los casos hace de ella un reflejo de la vida, en la educación fundamental se transforma y amplía, porque esta educación, eminentemente social, no concibe a la escuela como un reflejo o copia de la vida, sino como una de las partes más importantes de la vida misma de la comunidad”.

Séptimo Principio- La educación fundamental no hace distinción de razas ni de credos. Las designaciones raciales han perdido su significación biológica, inclusive su sentido político y solo subsiste el hecho sociológico innegable de la existencia de la comunidad en distintos estados evolutivos; en consecuencia, para la educación fundamental solo existen hombres igualmente dignos.

Octavo Principio- La educación fundamental es tan compleja como la vida de la comunidad con su íntimo enlace de intereses, pasiones y anhelos. La amplitud de campo de acción de la educación requiere de amplitud de conocimientos. Sin embargo, no son el conocimiento ni el talento lo más importante para transformar a la comunidad sino la fe, la emoción el convencimiento de la eficacia y bondad de la obra (Tardio, s/f: 36- 37).

Al mismo tiempo que la capacitación a la Educación Fundamental se extendía recibiendo becados en las instalaciones del CREFAL, el SCIDE continuaba dando asistencia técnica y económica a Escuelas Normales Rurales y *núcleos escolares*. Su Director, Michael Silvay, en el convenio N° 511- 64- 912 dio a la Dirección General de Educación Rural Bs 600 millones para construcciones, equipo agrícola y carrocería, materiales que llegaban de EEUU. Aparte en 1953, si continuamos con la trayectoria que marca Alberto Tardio Maida sobre las políticas educativas del periodo de Paz Estensoro, otro episodio es la situación que puntualiza de la Escuela Normal Indigenal de Warisata, “esa Normal tiene mucha historia compleja, difícil de desenmarañar”. Después del cierre, el Ministerio de Educación y Asuntos Indigenales dejó que el SCIDE se hiciera cargo de la administración técnica y económica del núcleo escolar y de la normal rural de Warisata:

... el núcleo fue uno de los más grandes del departamento de La Paz con más de 50 escuelas seccionales. Ambos el Núcleo Escolar Campesino y la Normal Rural, recibieron del SCIDE asistencia técnica, equipos, herramientas, vehículos, suministros, generador de luz, instalación de agua potable¹¹⁶, reconstrucción del Pabellón México que se encontraba con las cuatro paredes de adobe relavados por los años de abandono...

La Normal Rural durante la administración del SCIDE... se promovió un amplio programa de formación de maestros y desarrollo de la comunidad circunvecina, con una campaña de mejorar las cocinas con fogones en alto, construcción de tarimas de adobe, reboque de las paredes interiores con yeso, pintura general de la vivienda. Aún recuerdo el cambio de panorama de Warisata con las casas pintadas visto desde lejos.

La campaña fue una labor educativa con el empleo de carteles, proyecciones de películas alusivas, cartillas y reuniones con los padres de familia. También hubo prácticas agrícolas para el cultivo de tubérculos y cereales, empleo de abono animal y químico. Hubo un equipo de técnicos, el Director Víctor Montoya, Leonella Romero traída por el SCIDE de los EEUU como técnica de Asistencia Social, los maestros Raúl Flores agropecuario; Adriana Baspineiro y Clotilde Rojas educadoras de hogar ambas normalistas rurales.

La campaña terminó con un festival nocturno, en una de las salas del flamante “Pabellón México”, con asistencia del personal docente, campesinos de las regiones involucradas en la campaña y autoridades educacionales de La Paz. Los campesinos se vieron estimulados por su trabajo, mediante premios a las mejores obras realizadas. Recibieron carretillas, anafes, azadones, diplomas (Tardio, s/f: 54).

El Pabellón México de la Escuela Ayllu de Warisata fue reconstruido cuando el SCIDE tomó el cargo: “El Director Ibáñez convenció al Dr. Hart¹¹⁷ para que el SCIDE

¹¹⁶ Cuando el SCIDE irrumpe en la Escuela Ayllu de Warisata la manutención económica hace ver que las instalaciones estaban en condiciones deplorables. En realidad, cuando entraron a saquear la Escuela destruyeron utensilios escolares y se robaron la maquinaria utilizada para hacer los ladrillos de adobe, entre otras. En los años treinta, cuando la Escuela Ayllu estaba en auge, el espacio escolar era agradable, era un punto de encuentro entre los comuneros de alrededores que llegaban con sus familias para pasar sus tardes de paseo entre árboles y flores. El 4 de abril de 1956 comenta Tardio que se inauguró la instalación de agua potable para mejorar la vida de las escuelas pero es necesario recordar que en la construcción de la primera escuela una de las labores de los comuneros fue la creación de un canal desde el nevado del Illampu para que la comunidad y la escuela pudieran tener agua potable. Aunque los terratenientes de Achacachi les pusieron impedimentos para su apertura lo lograron.

¹¹⁷ Thomas Hart fue Director del SCIDE en 1953. El encargado era ingeniero sanitario, doctor en administración, excombatiente de la Segunda Guerra Mundial. Tardio menciona que los asesores del SCIDE que llegaban a Bolivia primeramente recibían formación en la Administración de la Cooperación Internacional en Washington D.C. Los contratos que firmaban para realizar sus labores en Bolivia tenían en principio la duración de dos años y les daban facilidades para su estancia: “sueldo en dólares, prorrogativa diplomática, alquiler de casa, liberación de impuesto aduaneros para internar sus efectos personales y un vehículo”.

se haga cargo de reconstruir ese elefante blanco, con un costo equivalente a US 50.000, una donación especial del Gobierno de los Estados Unidos en 1945” (s/f: 88). Tardio Maida en un tono de orgullo menciona, “para que sepa la opinión pública, gracias al funcionamiento del SCIDE en Bolivia, los EEUU donó al país las reconstrucciones del Pabellón México de Warisata...”. Describe la inauguración con la presencia de Paz Estenssoro y encargados del financiamiento estadounidense:

El Pabellón México fue inaugurado por el Presidente Paz Estenssoro el 15 de agosto de 1955, siendo Ministros de Educación y de Asuntos Campesinos los abogados Federico Álvarez Plata y Ñuflo Chávez Ortiz respectivamente. En el acto estaban presentes, Gerald Drew, Embajador de EEUU; Oscar Powell, el primer director del Punto IV; Tomas Hart, Director del SCIDE y muchos invitados. En el acto de la inauguración aparecieron Marcos Mamani y el famoso “Wila Saco”¹¹⁸ dirigentes sindicales al mando de un regimiento de campesinos de la zona, armados de fusiles, que sorprendió a los concurrentes. Nada pudieron hacer por evitar ese acto bochornoso fuera de programa. Posteriormente, Wilasaco se hizo famoso por su complicidad en el asesinato del entonces Ministro de Asuntos Campesinos, don Vicente Álvarez Plata en Sorata (Tardio, s/f: 88).

En este mismo sentido, en una conferencia escrita por el Prof. Rodolfo Barrios el 24 de septiembre de 1954 hace una crítica a la dependencia del apoyo económico del SCIDE en la Normal Rural de Warisata, en la misma también señala, la escasez de recursos que el Estado nacional revolucionario aporta a la educación normal, en específico a la rural:

... el Núcleo de Warisata está o estamos cayendo al vicio de pedir todo al SCIDE, ya sean estos, material de escritorio o material para talleres. Porque puede suceder el caso de que un día no muy lejano, tenga que retirarse el Servicio Cooperativo ya sea de Warisata o de todo Bolivia entonces nos veríamos sin material y tener que recurrir a pedir al estado que generalmente es muy poca o casi nada la atención económica hacia sus normales, especialmente las rurales.

Los trabajos que realizan los alumnos que asisten a los talleres, pues lo realizan de acuerdo al material que se dispone; y no así de hacer los trabajos con proyectos

¹¹⁸ Los dirigentes sindicales mencionados en su relato son lo que Choquehuanca (2017) menciona como líderes “cimentados”, líderes aymaras en este caso de Achacachi, que surgen en el contexto del sindicalismo campesino “... con la cooptación de dirigentes indígenas locales, regionales y departamentales, quienes sirvieron de portavoces del discurso desarrollista a costa del destino original de la población indígena” (2017:68).

Para profundizar en estas dinámicas están los trabajos de Silvia Rivera Cusicanqui *Oprimidos pero no vencidos* (1984) y *Achacachi: Medio siglo de lucha campesina* de Xabier Albó (1979)

antelados sin tener en cuenta que sí dispone o no del material a necesitarse (Barrios en SCIDE: 1954).

Referente a la formación de maestros rurales en 1957 se implementó el Plan General de Escuelas Normales Rurales aprobado por el Ministerio de Asuntos Campesinos. La formación de maestros rurales supuso ser polivalente para que el trabajo educativo se hiciera tanto en la escuela por el mejoramiento de las comunidades originarias, por lo tanto, “en estas normas se incorporó las asignaturas técnicas “de la comunidad”, que fueron: educación para el hogar, educación y economía rural, industrias rurales, recreación-música y recreación-educación física”, (MEC en 2011: 32-33).

En relación con el Plan General de Escuelas Normales Rurales, ese mismo año la Dirección General de Educación Fundamental (DGEF) pasó por un proceso de evaluación a las siete Escuelas Normales Rurales existentes en el país para realizar un diagnóstico sobre las infraestructuras escolares y las labores de maestros y personal administrativo. El Ministerio de Asuntos Campesinos dictaminó la posibilidad de realizar las visitas en las que el SCIDE correría con los gastos y entre los encargados de realizarlas estuvieron Alberto Tardio Maida y Toribio Claure (uno de los responsables de la demolición de la Escuela Ayllu y *educación indígena*).

En las visitas de inspección llegaron a la Escuela Normal Rural de Vacas (Cochabamba), Escuela Normal Rural de Paracaya (Cochabamba), Escuela Normal Rural de Canasmoro (Tarija), Escuela Normal Rural de Caiza “D” (Potosí), Escuela Normal Rural de Portochuelo (Santa Cruz), Escuela Normal Rural de Santiago de Huata (La Paz) y Escuela Normal Rural de Warisata (La Paz)¹¹⁹.

¹¹⁹ Sobre la Escuela Normal Rural de Warisata, Alberto Tardio Maida comenta que es la más conocida por ser la escuela donde se fundó el primer núcleo escolar indígena. También comenta que la asistencia del SCIDE es destacada por lo que es la escuela más dotada por equipos de enseñanza. Describe también que el Director de la Normal Rural de Warisata era Alejandro Pérez, normalista urbano que tenía una estrecha relación con el SCIDE y resalta que una atención preferente. Sobre la planta docente detalla que estaba conformada por seis normalistas rurales, dos interinos y tres técnicos de aproximadamente cinco años de antigüedad en normales, lo que hace apreciar que desconocían la Escuela Ayllu porque su trayectoria educativa se basó en las orientaciones del SCIDE y demás organismos internacionales.

Haciendo balance de la situación de cada Escuela Normal Rural, la conclusión a la que llegaron fue que la educación rural se encontraba en condiciones desfavorables y que, “es necesario reestructurar las escuelas normales rurales del país con nuevo sentido pedagógico y social, acorde con el Código de la Educación Boliviana” (s/f, 56). Por dichas razones, decidieron suprimir tres de las siete Escuelas Normales Rurales y que el SCIDE se hiciera cargo de las que se mantuvieran: Warisata, Portachuelo, Canasmoro y Paracaya.

La razón por la que se clausuró en 1959 la Normal Rural de Caiza “D” fue, entre otras, por la falta de campos de cultivo. El cierre de la Normal de Vacas (1960) por la escasa rentabilidad que supone tener dos Normales Rurales en el mismo Departamento, por la de Paracaya que se mantuvo. En el caso de supresión de la Escuela Normal Rural de Santiago de Huata (1960), consideraron que sería más favorable aplicar un programa tipo vocacional, para ello, sugerían que la “Misión Andina” realizara un programa de promoción de comunidades en las trece haciendas. La “Misión Andina”¹²⁰ desde 1951, que después se transformó en “Acción Andina”, funcionó de 1953 a 1957, operaba junto a la OIT y la UNESCO. La misión “se trataba del ejercicio del paradigma del “desarrollo de la comunidad”, según el cual se debían cambiar las prácticas tradicionales y sustituirlas a través de su modernización, lo que implicaba innovaciones tecnológicas, así como un cambio en las formas de organización de la producción, la comercialización, etcétera” (Barbosa, 2011:35).

Para las cuatro Normales Rurales que quedaron en el país - Warisata, Portachuelo, Canasmoro y Paracaya- se recomendó capacitar a los maestros de las normales rurales mediante cursos de especialización, cursos de postgrado, becas de especialización al exterior a los maestros más destacados, cursillos para guías de

¹²⁰ La “Misión Andina” llegó a Bolivia en 1951 en el contexto del crecimiento de agencias internacionales especializadas creadas después de la Segunda Guerra Mundial. En este caso, la delegación de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) a cargo de Enrique Sánchez de Lozada promovió el desarrollo social y económico de los considerados “campesinos”. Para las mujeres del campo se realizaron programas, “de cuidado del niño, nociones sobre alimentación balanceada, costura, decoración de hogares, cursos de prevención de enfermedades”. El gobierno del MNR consideró que la “Misión Andina” era un gran aporte, aunque se encontrara entre supuestos dilemas por ser una iniciativa estadounidense.

escuela, formación de alfabetizadores, proponer la nivelación de normales rurales con urbanas y la supervisión y evaluación constante. En las Escuelas Normales Rurales que permanecieron se incrementaron lógicas burocráticas por medio de estímulos y competencias entre maestros, al igual que la implementación de orientaciones pedagógicas desarrollistas de la línea del SCIDE.

En el II Seminario de Educación Fundamental realizado entre febrero y marzo de 1955, la “Guía de Educación Fundamental” elaborada por el Ministerio de Asuntos Campesinos y el Servicios Cooperativo Interamericano de Educación en lo referente a los métodos de trabajo comunal que debe ejercer un maestro rural indican:

- 1.- Conocer a la Comunidad.
- 2.- Descubrir a los “líderes” o las personas de mayor influencia en la comunidad para que éstos sean los que llevan a cabo los proyectos de mejoras comunales.
- 3.- Empezar a trabajar en un proyecto señalado por la Comunidad.
- 4.- Aprovechar las organizaciones existentes en la localidad, u organizar, si no hubiera: Junta de auxilio Escolar, Club Escolar Campesino, Club Amas de Casa, Sindicato Agrario, organizaciones Deportivas y Culturales.
- 5.- Utilizar las tres técnicas de trabajo social: la entrevista individual, reunión de grupo pequeño (Club Escolar Campesino, reunión en grande (representantes de diferentes organizaciones).
- 6.- Lograr la participación consciente y activa de los miembros de la comunidad en su propio mejoramiento.
- 7.- Ayudar a los comunarios a planear proyectos que puedan ser realizables dentro de poco tiempo. Esto es importante, especialmente al iniciar el trabajo de Comunidad.
- 8.- Tomar como punto de partida para los trabajos de Comunidad aquel en el que la Comunidad se encuentre a sus propias posibilidades, recursos e intereses, y no imponer metas más altas según puntos de vista de los promotores del proyecto, o del maestro (Ministerio de Asuntos Campesinos y SCIDE, 1955).

Según Flavio Barbosa, tras un reporte en el que se informaba que la acción educativa no desarrollaba su carácter económico, aunque sí educativo, se creó en 1957 un Plan Nacional de Desarrollo que impulsaba el “incremento de la productividad, organización cooperativa, crédito agrícola, integración nacional, regulación de los movimientos migratorios del campo a la ciudad, colonización del oriente, proporcionar servicios públicos, etc.” (Barbosa, 2011:36). La orientación desarrollista, minifundista y campesinista que enlazó al Movimiento Nacional

Revolucionario con el intervencionismo de Estados Unidos, la “educación campesina” fue la vía efectiva para entrar a la médula comunitaria y crear rupturas en las perspectivas comunitarias de vida consideradas un “peligro comunista” o lógicas de una “escasa rentabilidad” para el progreso.

La “educación campesina” irrumpió en las plenas capacidades territoriales, constituyó el control de la estructura comunal en el que la memoria de la Escuela Ayllu de Warisata atravesó un continuo proceso de tergiversación después de su demolición. El intervencionismo estadounidense y el pragmatismo del MNR replegaron a las rutas emancipatorias indias, con la reforma educativa, las políticas integracionistas centralizaron una normatividad ligada a los propósitos liberal-capitalistas del proyecto nacionalista. La educación basó sus principios en la tecnificación, la alfabetización, la castellanización, la ciudadanización y la campesinización, su expansión edificó el sistema educativo público boliviano desde el Ministerio de Asuntos Campesinos. La ruta emancipatoria de la alfabetización iniciada por los caciques apoderados desde ese momento tomó un significado homogeneizador y castellanizador donde se negó la diversidad étnica además de que se introdujeron en las comunidades indígenas hábitos del “buen ciudadano”.

4.3.1.2.- El magisterio rural entre el intervencionismo estadounidense y la sindicalización con la creación de la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB)

La “educación campesina” se elaboró por tecnócratas nacionales e internacionales que recorrían el país para supervisar escuelas por la diversidad geográfica del país¹²¹. Las dinámicas educacionales recayeron en formalismos burocráticos, becas, viajes, sueldos, despensas, etc. que también se asentaron en la formación de maestros rurales mediante incentivos que además de crear competencias, dentro de sus quehaceres que eran abundantes, debían realizar reportes y rellenar formularios que exigían los organismos internacionales para constatar los recursos

¹²¹ La ostentosa estuvo presente entre los supervisores, inspectores y funcionarios que viajaban en vehículos Chevrolet y vagonetas Dodge importados de Estados Unidos, también en avionetas para las visitas que realizaban a comunidades más alejadas.

económicos. La información suponemos que era valiosa para los planes de “contrainsurgencia” y, de paso, para contar con un acervo de dinámicas comunitarias que servirían para la formación de métodos de intervención gradual de la antropología aplicada, tanto para extracción de recursos naturales como para aniquilar el tejido comunitario considerado cédula comunista.

La intencionalidad cumplía con que la educación se distanciara de las problemáticas territoriales, la formación de los primeros maestros rurales que darían cobertura nacional se concentró en la eficiencia burocrática y en conducir la vida comunitaria hacia ámbitos desarrollistas¹²². En ese sentido del intervencionismo cabe recordar que una de las últimas medidas tomadas por el gobierno nacional revolucionario antes del golpe de estado de René Barrientos (1964-65 y 1966-69), fue la profesionalización de maestros interinos. En el mes de agosto de 1963 se inauguró el Primer Curso de Profesionalización de Maestros Interinos para afrontar la situación del crecimiento de maestros sin certificado ante la expansión educativa influenciada por la Reforma Agraria. Unos doscientos maestros se reunieron en Santiago de Huata para ser parte del programa de una duración de seis meses. En primeras, el programa estuvo a cargo del SCIDE, pero acabando su intervención en

¹²² Como datos anecdóticos para Tardio Maida y reveladores para pensar en la lógica del intervencionismo y también reflexionar sobre la pertinencia e impactos que dejan ese tipo de iniciativas externas en las comunidades, o en este caso en las Escuelas Normales Rurales, comentaremos dos experiencias que narra Tardio Maida.

La primera el Proyecto Heifer de febrero de 1958, “regresó de los EEUU un avión DC3 del Ejército de Bolivia cargado de parejas de animales domésticos obsequiados al SCIDE por una empresa de los EEUU... Ese extraño cargamento del avión semejante al Arca de Noe, contenía animales domésticos, machos y hembras de pura sangre, finos, de elevado costo si tuvieran que comprarse en el mercado. Había ovejas, cerdos, conejos, vacas, toros, yegua con un potro, etc. El Proyecto Heifer se propuso mejorar la raza de los animales en algunos núcleos escolares de su dependencia con resultados nada favorables... El esfuerzo de aquella empresa y del SCIDE, su patrocinador, quedó en nada”.

La segunda experiencia se dio entre 1963 y 1970 cuando se llevó a cabo el Programa Mundial de Alimentos. Alberto Tardio Maida narra, “Las toneladas y más toneladas ... nos permite apreciar la cantidad de alimentos que fueron consumidos por todos los estudiantes asistentes a las escuelas normales rurales de Bolivia... Fueron los años bíblicos de las “siete vacas gordas”. Leche, queso, carne enlatada, pescado seco de Noruega, mantequilla, lentejas, ¿cuándo un estudiante de normal rural comía los alimentos mencionados? La respuesta es, ¡jamás, nunca ni en pintura!. Muchachos de extracción social humilde se sirvieron el bacalao seco una vez por semana por lo menos durante los años que duraron sus estudios. Este mismo alimento, en los supermercados se consigue sólo en Semana Santa, a precios realmente prohibitivos, sólo para el bolsillo del rico... es una rica historia para la posteridad... comieron sin restricción ninguna, sin haber pagado extra por la abundante alimentación, de plato lleno de calidad y cantidad en el comedor de una escuela normal rural”.

Bolivia, comenta Tardio Maida que fue transferido a la División Educativa de USAID¹²³ y con “mejores auspicios”. Tardio señala al respecto que, “con seis meses de asistencia, desde agosto de 1963 egresaron alrededor de 1.800 maestros profesionalizados. Esa modalidad establecida mediante disposición ministerial a pedido de USAID/B, llegó a molestar a los maestros normalistas que estudian cuatro años sobre la base de bachillerato” (s/f: 92). En conclusión, la medida del USAID, “agente de los EEUU con muchos dólares”, como la define Tardio Maida, llegó a poner en tensión al magisterio.

A pesar de lo apuntado por Tardio Maida la otra parte a tener en la mira es el magisterio rural organizado. Todavía sin las iniciales de la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB), surgen bajo los postulados mencionados del Código de Educación Boliviana de 1955 las primeras etapas de organización para formar un sindicato del magisterio rural. Contaban con una larga trayectoria contra el latifundismo y las problemáticas rurales consideradas de inferioridad por el magisterio urbano creado en 1935 con la Federación de Maestros Urbanos de Bolivia¹²⁴ en el que el magisterio rural no tuvo participación:

¹²³ La Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional es un organismo independiente que cumple con estrategias políticas exteriores del Departamento de Estado estadounidense. Su labor se basa en ofrecer cooperación técnica y económica de diferentes aspectos sociales en países que lo requieran.

¹²⁴ La tesis de Randolf Marcelo Solares Peralta, *URMA: 28 años de vigencia continua en la dirección sindical del magisterio urbano de La Paz* (2020), profundiza sobre la historia y el rol sociopolítico del magisterio urbano en el escenario estatal. La gestión matriz del sindicalismo magisterial urbano se rige desde el trotskismo, ligado al Partido Obrero Revolucionario creado a finales de la década de los cuarenta. La figura de Guillermo Lora y la Tesis de Pulacayo como documento histórico del movimiento obrero boliviano redactado en 1946 junto a la Federación Sindical de Trabajadores Minero de Bolivia de Llallagua son referentes históricos hasta la actualidad.

Cabe apuntar que Carlos Salazar Mostajo, en *“¡Warisata mía!” y otros artículos polémicos* (1983), uno de los artículos llamado “Un resumen de la crítica lorista” defiende a la Escuela Ayllu de Warisata de las críticas que Lora hizo sobre la misma imaginamos que en *Sindicalismo del magisterio (1825-1932) La escuela y los campesinos, Reforma Universitaria (1908- 1932)* publicado en 1979 junto con Juan Pablo Bacherer, Elena Gentino y Vilma Plata : “se estaba sosteniendo que la pedagogía puede reemplazar a la clase revolucionaria”, “modesto programa con reformas”, “no se les ocurrió coordinar los movimientos de Warisata con la acción cotidiana de las masas”, “Elizardo Pérez buscaba poner algunos parches reformistas a la organización feudal- burguesa”, “Pérez quería salvar el latifundio”, etc... Carlos Salazar apunta que en la creación de la Escuela Ayllu no existían programas revolucionarios, ni partidos de izquierda, ni movimiento revolucionario, sino una condición libertaria de la escuela india, trabajo y organización colectivista, con soluciones que “fueron brotando al

... los maestros rurales habían sido siempre relegados a un segundo o tercer plano por los maestros urbanos, no solamente en lo referido a la reclamación de sus derechos económicos y sociales, sino también en el aspecto estrictamente orgánico-sindical, por cuanto las organizaciones urbanas, excluían a los maestros del sector y/o restringían su participación en sus direcciones sindicales departamentales y distritales. En este sentido, los jefes de educación fundamental, velando por sus intereses personales o interpretando el pensamiento de los maestros de base, fueron los que, en algunos distritos, asumieron la tarea de promover reuniones de preceptores rurales con la finalidad de erigir organismos sindicales independientes y que posteriormente dirigirán sus esfuerzos hacia la fundación de un ente matriz orgánicamente separado del sector urbano, pero ligado a la Federación Sindical de Trabajadores de la Enseñanza (CONMERB, en línea)

Desde la creación del sindicato magisterial urbano, “el magisterio queda definitivamente bifurcado en Magisterio Rural y Magisterio Urbano¹²⁵, esto sucede por características adyacentes a cada uno de estos gremios; en el caso rural fue fundamental la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata en el altiplano paceño y su irradiación a otras regiones del país; en el caso urbano fue determinante la fundación de Escuelas Normales para la formación profesional de maestros y la institucionalización de la educación en las principales ciudades del país (Solares, 2020:34)

En la página oficial en línea de la CONMERB se comenta que el antecedente de la creación del sindicato del magisterio rural inició sus labores de aglutinarse a nivel nacional en 1950 después de que desde 1947 surgieran los primeros planteamientos en los cursos de verano donde recibían capacitación profesional. Después de varios intentos fallidos, la Revolución Nacional de 1952 fue el escenario político esperado para consolidarse como una organización sindical diferenciada al sector urbano. Entre 1952- 1953 se crearon varios sindicatos y asociaciones como entidades orgánicas autónomas, aunque para una dirección nacional hubo varias dificultades

compás de la experiencia”. También le recuerda a Lora que los fundadores del trotskismo boliviano pudieron conocer a León Trotski en México en el marco de presentar la Escuela Ayllu de Warisata a nivel internacional en el Congreso Indigenista en 1940 (1983: 106- 111)

¹²⁵ En cuanto al magisterio se apunta una problemática de fondo: “En este proceso continua aún la proliferación de maestros interinos, sin formación pedagógica, lo que caracteriza que solamente un 33% tengan el reconocimiento de maestros normalistas urbanos o rurales, la mayoría egresados de la Normal de Sucre. Se puede apreciar en la época connotadas diferencias entre normalistas urbanos, rurales, indigenistas e interinos, lo cual va a ser muy marcado posteriormente” (Solares, 2020: 33).

por el “sometimiento” al gobierno del MNR¹²⁶. La CONMERB apunta que la posibilidad para crear un propio aparato sindical nacional fue en 1954, en el marco de la Ley de la Reforma Agraria y la creación del Ministerio de Asuntos Campesinos ya que sobre éstas dos bases se establece la “educación campesina”.

Después hubo varios cambios en la personería que aglutinaba al magisterio rural e intercambios en congresos realizados de 1954 a 1964 se instituye la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB), como definitiva razón social de la organización sindical nacional del magisterio rural del país, ratificada como tal con el Acta de Refundación en el XVI Congreso Nacional Ordinario realizado en la ciudad de Cochabamba del 27 al 31 de julio de 1998 (CONMERB en línea). La personalidad política del CONMERB se representa como “rol activo y militante en todas las luchas sociales y políticas del pueblo” así como “movimiento sindical laboral”:

Después de la revolución de abril de 1952 y el proceso de reforma agraria, participó directamente en la creación y consolidación de las organizaciones sindicales campesinas, así como en la lucha contra el “pacto militar-campesino”, en la defensa del voto campesino y el logro de su independencia política de la burguesía y su incorporación a la Central Obrera Boliviana (1979).

La Confederación de Maestros Rurales políticamente ha venido acompañando todos los procesos de cambio operados en el país en el curso de su historia reciente. Defendió intransigentemente las conquistas revolucionarias de 1952 contra la arremetida expresada en las dictaduras militares (1962-1982), por lo que sus muchos de los dirigentes fueron perseguidos, encarcelados, torturados y exiliados. Tras la derrota a las dictaduras militares, fue el único sector sindical que defendió lealmente el proceso democrático abierto en octubre de 1982, enfrentando a las posiciones extremas tanto de la ultraderecha como de la ultraizquierda que, al final, sepultaron ese proceso y entregaron el poder en bandeja a la oligarquía empresarial,

¹²⁶ La Asociación de Maestros Provinciales de La Paz, creada el 12 de noviembre de 1952; el Sindicato Central de Maestros de las Escuelas de Cristo fundado en 1952; la Federación de Maestros de Educación Fundamental de Santa Cruz fundada el 15 de abril de 1953; el Sindicato Departamental de Maestros de Educación Fundamental de Tarija; el Sindicato Regional de Maestros Rurales de Caiza "D", organizado en 1953; el Sindicato Central de Riberalta, conformado entre octubre y noviembre del mismo año, entre muchos otros sindicatos en diferentes regiones del país, como Escara, Turco y Paria en Oruro; Alcalá, Huacareta, Redención Pampa, San Lucas, Thullma y Huasa Cancha en Chuquisaca; y otros en Uncía, Tupiza, etc.; que confluirán en la realización del Primer Congreso Nacional de docentes de Educación Fundamental, bajo el impulso de la Federación Sindical de Maestros Rurales de Bolivia, organizada precisamente para ese efecto (CONMERB en línea)

que a través del D.S. 21060, inauguró el periodo del neoliberalismo en el país, en agosto de 1985 (CONMERB, en línea)

4.4.- Sesenta y setenta: golpes militares, represión y propuestas de educación popular desde el hacer memoria

Desde el golpe de estado de René Barrientos Ortuño (1964-1969) se dio un ciclo de gobiernos militares que cambiaron de forma tajante el panorama social constituido por los nacionalistas revolucionarios. Este periodo se marcó por un escenario represivo contra el movimiento obrero. En el caso de los mineros, el ejército intervino de forma violenta en sus centros de trabajo para suprimir la estructura organizacional y fomentar la reapertura de las minas de estaño para retomar la inversión privada extranjera. En cuanto al magisterio, aunque las confederaciones del profesorado rural y urbano realizaban actividades sindicales históricamente diferenciadas, eran agentes sociales con una gran lucha de reivindicaciones en el panorama socio-político por lo que en los años sesenta y setenta fueron también reprimidos junto con una diversidad de organizaciones sociales que el régimen asoció con células comunistas que atentaban contra el orden establecido.

Las imposiciones autoritarias pusieron limitantes a la actividad educativa, la orientación impuesta por el régimen dictatorial se redujo en márgenes intervencionistas que consideraban que cualquier acción en beneficio a los sectores populares correspondía a una ideología comunista¹²⁷. En ese contexto y periodo, las memorias que la Escuela Ayllu de Warisata invoca son importantes de considerar

¹²⁷ Como hemos comprobado con el gran aporte de Alberto Tardio Maida, las intervenciones estadounidenses se concentraron desde el periodo gubernamental del MNR. Aunque consideramos oportuno mencionar lo que el autor de *Historia Educación Rural en Bolivia* sobre la caída del MNR y la educación rural en el periodo del régimen militar. Tardio Maida comenta que a escasos dos meses de que asumió la Dirección General de Educación Fundamental se dio el Golpe de Estado y por su relación con el MNR lo quitaron de su cargo para poner a Ricardo Rodríguez, maestro rural interino que, “jamás había asistido a cursos de postgrado, menos a las aulas de una escuela normal rural”. Sobre los programas que funcionaban menciona que, “el Programa Mundial de alimentos, el Curso de Profesionalización de Maestros Interinos de Santiago de Huata... quedaron abandonados”. Además, señala con indignación que, “la primera medida del flamante Ministro Militar fue disponer, se recuperen los vehículos Chevrolet de las Jefaturas de Educación Rural de La Paz y de Santa Cruz que distribuí para facilitar la supervisión de los núcleos escolares... Aunque las loas en boca propia sea vituperio, es el momento de decir públicamente. Todos los vehículos que iré mencionando, nuevos y medio uso, me regalaron los jefes educacionales de USAID/B por ayudarme para que mi administración resulte exitoso. Otras dos vagonetas Dodge 0 Km...”. Alberto Tardio Maida se reincorporó a su cargo el primero de enero de 1966.

para debatir los horizontes comunitario- populares de organizaciones indígena originarias campesinas en el actual Estado Plurinacional.

Por una parte, tenemos la memoria de la Escuela Ayllu de Warisata como referente en el Primer (1970) y Segundo Congreso Pedagógico Nacional (1979), en relación a la alfabetización, educación popular, valoración identitaria y educación productiva. Por otra parte, rebrotan en la memoria de la educación algunas memorias warisateñas que se pueden visibilizar, sobre todo, en el *Manifiesto Murupilar* que campesinos y aymaras realizaron en 1978 con reivindicaciones anticoloniales.

4.4.1.- El Primer y Segundo Congreso Pedagógico Nacional: educación popular

Los maestros y maestras consideraron una “contrarreforma educativa” las leyes educativas que se aprobaron en periodo dictatorial que inició con Barrientos en 1964 por su carácter antipopular y por fomentar el “orden” en la unificación nacional bajo nociones extranjerizantes por articularse a la “Alianza para el Progreso”. La historiadora Magdalena Cajías puntualiza que las leyes dictatoriales “no significaron la negación de las principales bases del Código de 1955” (Cajías, 2011:34), aunque una de las primeras medidas tomadas fue la instauración en 1968 del “Estatuto Orgánico de la Educación” para centralizar el sistema educativo, pues explica Cajías que “el Consejo Supremo de Educación era dirigido expresamente por el Presidente de la República”. Rescata Magdalena Cajías que la estructura se administró de la siguiente manera: 1) Consejo supremo de Educación; 2) Ministerio de Educación; 3) Dirección General de Coordinación Educacional; 4) Direcciones Nacionales de Educación y 5) Direcciones Distritales de Educación

La eliminación de la libertad de pensamiento afectó de manera destacada en el magisterio y el derecho a la sindicalización, Cajías señala que en el D.S. No. 08600, del 4 de diciembre de 1968, aunque reconoce su vigencia, señala en un acápite que “el dogmatismo y subordinación partidista de las organizaciones sindicales del magisterio, (...) convirtieron al maestro en dependiente de eventuales intereses sectarios, restringiendo la libertad de pensamiento” (CICS-UNICEF en Cajías, 2011:35). Más adelante, con el fin de controlar la actividad sindical del magisterio para que no traspasara de su labor educativa se incluyó al D.S. el “Reglamento de

las Asociaciones Educativas para maestros, padres de familia y estudiantes”, en la que a lo referente a la organización magisterial se dice, “la Asociación Sindical en los distintos niveles de actividad docente tendrá por objeto específico el mejoramiento y defensa de la profesión docente” (2011:35).

Además del contexto persecutorio, en el periodo de los sesenta y setenta se puso énfasis en la evaluación de las capacidades y la formación tanto de maestros rurales como urbanos. En ese sentido gremial, el magisterio nacional, rural y urbano, realizó una huelga general indefinida en 1967¹²⁸ y en su defensa el Escalafón Nacional de Servicio de Educación fue considerada una emblemática herramienta jurídica. Aun así, el 4 de marzo de 1969 con el “Estatuto de la Educación Normal” la formación docente se viró hacia la investigación pedagógica. En cuanto a la Educación Normal se determinaron dos medidas que no fueron finalmente implementadas. Por un lado, se contempló que se les diera nivel de educación superior, “con jerarquía universitaria, lo que permitía que los títulos y diplomas que obtendrían los profesores egresados tuvieran rango universitario en sus diferentes categorías: profesorado, licenciatura y doctorado, lo que en realidad no se ejecutó” (2011: 36). Por otro lado, tampoco se ejecutó la posibilidad de unificar a las normales urbanas y rurales en planes de estudio a pesar de presentarse la Educación Normal Unificada.

Unos años después, en la misma sintonía, el gobierno militar Hugo Banzer Suárez (1971-1978) impulsó el “Diagnóstico Integral de la Educación Boliviana” que emergió la Ley de la Educación Boliviana o la llamada “Ley Banzer”, D.S. No. 10704 del 1 de febrero de 1973 y el Reglamento General del Sistema Nacional de Educación Normal, mediante D.L. No. 12140/75. En cuanto a los fines de la Educación Normal, la ley señala con gran contundencia varias orientaciones de orden político (Estado nacionalista de orden, Trabajo, Paz y Justicia), desarrollo económico capitalista

¹²⁸ Alberto Tardio Maida comenta que en su cargo de Dirección General de Educación Rural, Gral. Barrientos le dio el encargo de levantar la huelga, “en efecto, S.E. me llevó a Cochabamba en un avión conducido por él. La CONMERB en reunión llevada a cabo en la sede de la Federación Departamental de Maestros Rurales de Cochabamba levantó la huelga indefinida... Las relaciones entre la Dirección General de Educación Rural y la alta cúpula de la Educación Rural del país son magníficas, hay respeto y entendimiento mutuo... (s/f: 176- 177).

(formar los recursos humanos) y universalidad del conocimiento (la técnica y la pedagogía contemporáneas, para elevar el nivel cultural del pueblo boliviano)

Sobre el Sistema Nacional de Educación Normal, “se normaron aspectos como los índices académicos, el sistema de crédito, los cursos de orientación, formación y práctica docente y de tesina, los planos y programas y otros”¹²⁹. En 1975 en las normales se realizaron nuevos planes y programas, en el caso de las rurales, implementaron el Proyecto Educativo Integrado del altiplano (2011: 38) que se realizó en la Normal de Warisata¹³⁰ en colaboración entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, que es una de las cinco instituciones que integran el Banco Mundial. En el periodo de los setenta, Cajías rescata del Ministerio de Educación y Cultura que hubo un crecimiento considerable de Escuelas Normales Rurales en Santa Cruz, Oruro, Charagua, Riberalta, Llica, Villa Serrano, Caracollo, Corocoro, Tarata y San Luis de Sacaca sin previo aviso, disposición y análisis previo de donde se establecieron (2011, 38).

Ante las imposiciones, persecuciones, encarcelamientos y represión que se dieron en un contexto de políticas reaccionarias influidas por el anticomunismo estadounidense, nos parece transcendental rescatar las pequeñas aperturas políticas que considera Cajías para apreciar destellos de luz sobre la efervescencia social, revolucionaria y socialista de la época. Después de la muerte de Barrientos, el vicepresidente Luis Adolfo Siles Salinas asumió la presidencia en 1969, misma que fue derribada por Gral. Alfredo Ovando Candia que, “permitió la reorganización de los sindicatos y puso en vigencia a la COB y a las Confederaciones y

¹²⁹La historiadora Magdalena Cajías señala que muchos de los programas y planes curriculares desarrollados en la época dictatorial no han sido reformados hasta la actualidad.

¹³⁰ Es necesario señalar que aunque la Normal Rural de Warisata se intervino por organismos internacionales de manera destacada, profesores como Simeón Villca Ticona mantuvieron los postulados de la Escuela Ayllu y *educación indígenal* como un referente en su acción educativa. El profesor Villca (2012: 34) narra que en 1965 realizó estudios en el Centro Interamericano de Educación Rural de Rubio (CIER) en Tachira, Venezuela en la especialidad de Administración Educativa y que “el Curso nos permitió realizar visitas y estudios en diferentes regiones de Venezuela y en la zona de influencia del CIER. En dichas visitas constaté que en las escuelas aledañas al Centro, funcionaban Núcleos Escolares con la filosofía y los postulados concebidos por el Prof. E. Pérez. La experiencia había sido difundida y adaptada por el destacado Prof. Víctor Montoya M., catedrático de Sociología y Educación de la Comunidad del CIER”.

Federaciones de todos los sectores afiliados a ésta, entre ellos, los docentes”. (2011: 39).

En las “aperturas” políticas gubernamentales se realizaron dos congresos para aspirar a la transformación educación pública en Bolivia opuestas a las políticas autoritarias e impositivas de los gobiernos sucesivos de Barrientos y Banzer. Congresos donde la memoria de la Escuela Ayllu de Warisata se mencionó en cuestiones relacionadas a la educación productiva, educación popular y valoración de las identidades indígenas.

El Primer Congreso Pedagógico Nacional se realizó en enero de 1970 por “la necesidad de establecer normas pedagógicas que respondan a los intereses de los sectores populares, y para ello exige la realización de Primer Congreso Pedagógico Nacional con la participación de maestros, estudiantes, padres de familia, mineros, campesinos y fabriles” (Ministerio de Educación y Cultura y SENALEP, 1984: 6).

El Congreso cuyo eje principal era el educativo no descartó los análisis sociales, políticos y económicos para problematizar sobre la situación emergente que vivía el país. En el discurso pronunciado por el Ministro de Educación y Cultura, Mariano Baptista Gumucio comentó que “es cuestión de cambiar los métodos de enseñanza, los materiales didácticos, los locales escolares, la mentalidad de los maestros, las estructuras del sistema educativo, y en último análisis, las estructuras sociales y económicas”.

Además, criticó una mentalidad colonial, la denigración que sufre la actividad agrícola mayoritaria en el país, la desvinculación del sistema educativo con la realidad social y nacional, el analfabetismo (en el área rural cada 100 habitantes 95 analfabetos), la rigidez de la formación, la falta de innovación pedagógica, la responsabilidad y acción común, así como el importante papel del maestro y su profesionalización, etc. (Baptista Gumucio en Ministerio de Educación y Cultura, 1970: 24). Sobre la educación rural señala el ministro que:

... debiéramos aspirar a que la escuela rural sea tan boliviana, tan atractiva y tan útil como la mejor escuela de la capital; pero tendremos que reconocer que no podrá ser del mismo modo dentro de una utópica identidad, y que la mejor voluntad de unificación sistemática tiene que tropezar a menudo con

singulares, dificultades de adaptación, considerando las profundas diferencias geográficas, económicas y culturales que separan a nuestras áreas urbanas y rurales (1970: 29)

Con esta misma actitud crítica, el discurso inaugural pronunciado por el Profesor Tito Maceda nos interesa recalcar planteamientos de reivindicación de educación popular que se realizaban en contextos dictatoriales a tanto en Bolivia como América Latina:

Si bien es cierto que no podemos olvidar los esfuerzos de la pedagogía, de tierra adentro al tratar de resolver el grave dilema de la colonización cultural y del sometimiento del espíritu andino a las absorbentes élites industriales y comerciales de la metrópolis, tampoco podemos dejar de observar que aún dentro de esos esfuerzos nacionalistas se encontraba enclavada la raíz del pensamiento académico, enciclopedista del siempre renovado clasismo europeo o americano... En América Latina, de una manera particular a la vez que en otras latitudes del orbe, se puede vislumbrar en la actualidad un verdadero movimiento de masas de trabajadores tanto manuales como intelectuales, de sectores vitales para la supervivencia de esos países que han tomado para sí la grandiosa tarea de la transformación de sus tradicionales estructuras, de la Nacionalización de sus riquezas interiores y una promoción social sin precedentes que, en otras palabras, no es otra cosa que la lucha por la Liberación Nacional. Bolivia no está exenta de ese movimiento nacional, independiente y liberador, como no está ausente del cuadro de las sociedades que con vigor y fecundidad analizan el fondo de su historia para interpretar se presente y dar soluciones racionales y su futuro. (1970: 37).

Colonización cultural, pensamiento académico europeo o americano, movimiento de masas de trabajadores, nacionalización y lucha por la liberación nacional marcaron los primeros años en los que el pensamiento de “educación popular” latinoamericano con eco en Paulo Freire. En el caso de Bolivia, “se dio una recuperación del papel protagónico de la clase obrera y los sectores populares aglutinados en la COB, radicalización de las clases medias y emergencia de tendencias antiimperialista y distintas propuestas de revolución social” (2011: 40). Entre las resoluciones del Primer Congreso, se exigió una educación nacional democrática, científica y popular que tuviera sentido integral:

...la erradicación del analfabetismo sólo será posible dentro de un cambio estructural de las actuales relaciones de producción y de trabajo, porque al igual que la educación obrera popular... es parte de la liberación nacional... (Ministerio de Educación y SENALEP, 1984: 6)

En los debates del Primer Congreso también se consideró la Escuela Única, la descentralización y “retomando en cierto modo la experiencia de Warisata”, se

abordó la diversidad cultural indígena del país para defender, “una revolución cultural, con sentido de autoafirmación y valorización del legado espiritual del pueblo boliviano que contribuya a superar los decenios de sumisión colonialista y enajenación, de manera que Bolivia se fisonomice por su cultura propia enraizada en la tradición nativa, sin menospreciar el legado común de la civilización occidental y el aporte vivificante de otras cultural” (CICS-UNICEF en Cajías, 2011: 40).

El contexto del Segundo Congreso Pedagógico Nacional realizado en 1979 cabe destacar que se denominó, “Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular Prof. Elizardo Pérez” elaborado por el Ministerio de Educación y Cultura y el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular se describe como un periodo “que se enfrentan a un grave problema económico ya que el prolongado gobierno de Banzer había asentado su desarrollo en un fuerte crecimiento de la deuda externa y en la sobre explotación de la fuerza de trabajo” (1984:8).

Entre las resoluciones del Segundo Congreso se destaca el lado productivo de la educación: “El carácter liberador de la alfabetización en la educación de adultos está dado por su relación con el proceso productivo; por ello los programas deben estar ligados íntimamente a la producción y a los intereses del pueblo” (1984:9). Y criticó la educación boliviana de ser “dependiente, atrasado, deformado, elitista, alienante, deficiente, insuficiente y factor de opresión sobre las mayorías”, (1984: 8).

Tanto el Primer como en el Segundo Congreso Pedagógico Nacional fueron interrumpidos por gobiernos militares que además de no colaborar a la concreción de las ideas formuladas, utilizaron mecanismos de represión para exterminar las ideas liberadoras que salieron a la luz pública desde el clandestinaje. Las consideraciones que quedaron al interior del movimiento magisterial y entre los sectores populares fueron:

- La educación popular para el alzamiento de los sectores populares y tendencias antiimperialistas por la liberación nacional
- Nacionalización de la educación contra la influencia imperialista de Estados Unidos. Elaboración de material escolar por autores bolivianos sin tener en

cuenta la asistencia técnica de la Alianza para El Progreso iniciado en el anterior gobierno

- Descentralización administrativa por la excesiva centralización.
- Sentido de autoafirmación y valoración de la identidad indígena para superar la sumisión colonialista del país
- Educación que considere lo productivo, retomado de la experiencia de Warisata de escuelas- taller y que no sea una educación meramente academicista
- La escuela única que no divida la educación rural de la urbana ni tampoco al magisterio en la formación de la conciencia nacional (Cajías, 2011: 40-41)

4.4.2.- Destellos de la memoria de caciques apoderados y la Escuela Ayllu: surgimiento de indianistas y kataristas *Manifiesto de Tiwanaku* y el *Manifiesto de Murupilar*

Los años setenta en Bolivia como en América Latina estaban latentes las políticas de izquierda de corte marxista manejado por vanguardias revolucionarias que en el caso de Bolivia estuvo dirigida por mineros y obreros. La revolución cubana y las guerrillas por la liberación nacional recorrían los países latinoamericanos con identidades de clase que por acercamiento a corrientes universales de emancipación ajustaron la diversidad étnica a una cuestión de clase campesina. En el caso de Bolivia, el Movimiento Nacional Revolucionario con Jaime Paz Estenssoro a la cabeza, construyó un escenario nacional con imaginarios colectivos de *ciudadanía* en los que el indio no existía sino se reconocía como campesino.

Los imaginarios identitarios sociales y colectivos nacional-populares de los llamados “movimientistas” embonaron de manera más eficaz en las zonas urbanas, aunque también fue en este mismo escenario donde se desencadenó un pensamiento aymara que dio apertura a nuevos horizontes para la liberación: el katarismo e indianismo.

Esteban Ticona Alejo, en un estudio introductorio llamado, “Tiempos de *katarización* del movimiento popular-sindical” para presentar una nueva edición del libro *El Katarismo* de Javier Hurtado (2016) muestra como punto de arranque de ese nuevo escenario político la Asamblea Popular (AP). El evento político que se desarrolló

como espacio de debate sobre las vías al socialismo, para muchos estudiosos que menciona Ticona fue “un segundo punto culminante después de la Revolución de 1952” que reunió a sindicatos y partidos obreros del país. Ticona recuerda que Silvia Rivera Cusicanqui mencionaba al respecto:

En los pasillo de la Asamblea Popular se respiraba un ambiente de “nosotros”, gente mestiza y blancona, leída, proveniente de una amplia gama de capas medias con variable trayectoria y poder adquisitivo, donde los cholos e indios tenían que ser capaces de las mismas piruetas argumentativas y citas de autores clásico si querían sentirse parte de ese ambiente. Por eso es que Jenaro y los kataristas sonaron tan radicalmente “otros”, porque su *castimillano* expresaba otras verdades, las vividas, y su razonamiento letrado se nutría más de Reinaga y Fanon que de Marx y Lenin, de quienes, además, repudiaban su visión (de oídas) de que el campesinado era un “saco de papas” (Rivera en 2012: 19).

En el auge de las organizaciones sindicales creadas después de la Revolución Nacional de 1952, al sindicato del campesinado indio la Confederación Nacional de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CNTCB) se le negó el ingreso a la asamblea, Esteban Ticona Alejo critica que “el argumento iba más bien por el lado del racismo que se atribuía a los jóvenes indianistas y kataristas que coparon el aparato sindical campesino pocos meses antes del golpe de Estado de Hugo Banzer, el 21 de agosto de 1971” (Ticona en Hurtado, 2016: 19).

Los jóvenes indianistas y kataristas que menciona Ticona pertenecieron a la primera generación de aymaras que migraron del campo a la ciudad de La Paz en la Revolución de 1952. La mayoría de los jóvenes, entre ellos, Jenaro Flores y Raymundo Tambo, interpretaron junto a Fausto Reinaga¹³¹ la estructura colonial, la dependencia estatal y la perspectiva étnica. El movimiento anticolonial que se gestó de la mano de organizaciones comunales organizó el Centro Cultural 15 de Noviembre. En el mismo contexto, Jenaro Flores fue el “baluarte fundamental en la creación y consolidación de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), entre 1979 y 1986, que fue el ala sindical y

¹³¹ Fausto Reinaga “influyó en la corriente radical del movimiento katarista” (Makaran, 2006: 64). Líder impulsor de la corriente del indianismo desde los años setenta, puso la disputa histórica entre la civilización occidental y la india, “propone la “reindianización” ... la toma de conciencia de la indianidad ha de ser el motor de la revolución india que restaurará el “poder indio”...se caracteriza por su violencia, extremismo y odio racial hacia el blanco y mestizo” (2006:64). Entre sus obras más destacadas estuvieron, “La Revolución india”, “Tesis india” y “El pensamiento amaútico”.

política del movimiento” (2012:19) afiliada a la Central Obrera Boliviana (COB). La CSUTCB planteó vínculos renovados entre obreros y campesinos con mayor independencia hacia el Estado influidos por la corriente katarista: “llamado así en recuerdo a Tupaq Katari. El katarismo es un movimiento indígena aymara de la altiplanicie boliviana promovido por los pensadores aymaras con el entrenamiento universitario para recuperar la identidad étnica y la tradición opuestas a la visión liberalo unitaria de la nación... se ha visto influenciado por las ideas del destacado pensador indianista boliviano Fausto Reinaga” (Makaran, 2006:63)

Fue en este sentido de desentendimiento y “despertar” que en los setenta se dio una fuerte presencia de corrientes que conglomeraron un movimiento anticolonial indianista-katarista entre aymaras, en el Centro Cultural 15 de Noviembre impulsado por Fausto Reinaga fue el fundador del indianismo- katarismo:

... redescubren las figuras históricas de Tupaj Katari y Bartolina Sisa, el primero ejecutado el 15 de noviembre de 1781 y la segunda en 1782. Empiezan a percibir sus problemas desde otra óptica. Son los primeros que comienzan a cuestionar el “sentirse extranjeros en su propio país”. Y reflexionar sobre el hecho de que, a pesar de que la Revolución de 1952 los había incorporado formalmente como ciudadanos, en la práctica continuaban sintiéndose objeto de discriminación y manipulación política” (Ticona en Hurtado, 2016: 25).

Los pensamientos que germinaron en círculos académicos tuvieron una trascendencia social creciente, cuestionaban la cohesión nacional transmitida por los “movientistas” para replantear debates políticos y culturales sobre la identidad india colectiva, lucha anticolonial, rescate de la propia historia, valores y moral ancestrales, formas comunales de organización y sindicalismo “campesino”. Desde inicios de los setenta hasta los ochenta, jóvenes aymaras y quechuas migrantes en la ciudad de La Paz se organizaron en el Movimiento Indio Tupac Katari (MITKA), Centro Mink´a, el Movimiento Universitario Julián Apaza (MUJA) fundado en la UMSA, el Instituto de Lengua y Cultura Aymara (ILCA) por el profesor aymara Juan de Dios Yapita, el Taller de Historia Oral Andina (THOA) por estudiantes de sociología de la UMSA, El Centro Andino de Desarrollo Agropecuario (CADA), el Centro de Formación e Investigación

sobre Culturas Indias Chitakolla vinculado al Movimiento Indio Tupaj Katari, el Centro de Investigación Tarwayu Marka, etc (2016: 22- 23)¹³²

El surgimiento de movimientos indianistas, kataristas y la creación de CSUTCB serán importantes para considerar el sentido de época que se abre en torno a las políticas educativas que se gestaron en la era neoliberal, los levantamientos indígenas de indígenas de inicios del siglo XXI y las complejidades del actual Estado Plurinacional; entre la autodeterminación y la capitalización estatalista que interpela a la Escuela Ayllu de Warisata en sus debates.

En cuanto a lo educativo desde las comunidades aymaro-quechuas consideramos oportuno hacer memoria sobre el Manifiesto de Tiwanaku y el Manifiesto Murupilar como referentes históricos que plantearon la ineficacia del estado nación desarrollista así como la recuperación de la memoria aymaro-quechua de accionar las formas organizativas fuera del rol estatal.

4.4.2.1.- Manifiesto de Tiwanaku

El 30 de junio de 1973 el Manifiesto de Tiwanaku¹³³ fue el primer documento público del movimiento katarista, representó un hito en el movimiento anticolonial, el ambiente de clandestinaje después del golpe dictatorial de Hugo Banzer (1971-1979) no frenó la difusión de Manifiesto en los idiomas aymara, quechua y castellano. Sus postulados fueron un referente para los jóvenes que se formaban en la considerada “nación clandestina”, que además de cuestionar los discursos del nacionalismo revolucionario, destacaron la opresión económica y política como también la estructura de raíces coloniales en la formulación del Estado nación boliviano:

Este texto fue expresión de corrientes político-gremiales que se habían gestado en una nueva generación campesina de las comunidades rurales altiplánicas, vinculada a redes de migrantes en las ciudades de La Paz, El Alto y Oruro y sometida a múltiples influencias ideológicas. Aunque puede localizarse una vertiente importante del movimiento en las ideas del pensador indianista Fausto Reinaga (Rivera Cusicanqui, 2010: 52)

¹³² Ticona menciona que los símbolos que resurgieron en la década de efervescencia del indianismo-katarismo fueron retomados por movimientos como el Ejército Guerrillero Tupaj Katari (EGTK) y los Ayllus Rojos en los noventa.

¹³³ El 17 de enero de 1978 se presentó en segundo Manifiesto de Tiwanaku.

El *Manifiesto* firmado por el Centro de Coordinación y Promoción Campesina Minka, Centro Campesino Tupaj Katari, Asociación de Estudiantes Campesinos de Bolivia y Asociación Nacional de Profesores Campesinos, Manifiesto de Tiwanaku reivindica la valorización de la cultura, el rescate de la propia historia, la participación sindical y partidaria “real y positiva” y el racha queremos destacar los cuestionamientos sobre la participación política del campesinado y el repudio a una educación rural impuesta:

El campesinado es políticamente lo que los políticos han querido que sea: un mero sustentáculo para sus ambiciones. Solamente será dinámico cuando se le deje actuar como una fuerza autónoma y autóctona. En el esquema económico, político y cultural actual de nuestro país es imposible la real participación política del campesinado porque no se le permite que así sea (Hurtado, 2016: 331).

En cuanto a la educación rural en el campo señala el *Manifiesto*:

Vemos dos problemas graves en la Educación Rural: el primero es en cuanto al contenido de los programas y el segundo en cuanto a la grave deficiencia de medios. Para nadie es un secreto que el sistema escolar rural no ha partido de nuestros valores culturales. Los programas han sido elaborados en los ministerios y responden a ideas y métodos importados del exterior. La educación rural ha sido una nueva forma (la más sutil) de dominación y anquilosamiento. Las Normales Rurales no son más que un sistema de lavado cerebral para los futuros maestros del campo. La enseñanza que se da es desarraigada tanto que en lo que se enseña como en los que enseñan. Es ajena a nuestra realidad no solo en la lengua, sino también en la historia, en los héroes, en los ideales y en los valores que transmite.

El manifiesto apunta que el sistema escolar rural y las Normales Rurales son parte de un sistema de dominación hacia el indio con programas que pretenden trasplantar los valores comunitarios por una lengua y una historia coloniales. Además, en el siguiente párrafo critica la organización escolar y denuncia la desigualdad y la exclusión en la escuela rural por la falta de presupuesto y cobertura de escuelas y materiales escolares:

En el aspecto de organización práctica la escuela rural es una especie de catástrofe colonial. El presupuesto de educación es deficiente y está mal distribuido, correspondiendo mucho más a la ciudad que al campo. Aún en la actualidad, el 51% de los niños del campo no pueden ir a la escuela sencillamente porque no existe en sus comunidades. El campo no solo carece de aulas, carece de libros, de pizarrones, de pupitres, de material didáctico y sobre todo de maestros que amen realmente a nuestro pueblo oprimido.

Ante tanta desigualdad y dominación, el manifiesto impulsa a que el campesinado aymaro-quechua sea el actor principal de la revolución anticolonial desde la reelaboración de su propia identidad. El pronunciamiento público katarista promueve la reelaboración de su propia historia desde la “memoria larga” de las luchas anticoloniales de Tupaq Katari y la “memoria corta” de la Revolución Nacional de 1952 y la Reforma Agraria que tanto impacto tuvo en la vida comunitaria para replantear sus ideales y códigos de moral incaicos (ama sua, ama llulla, ama qella) en la lucha hacia su liberación:

Podríamos seguir señalando todos los aspectos de la vida campesina para ver cómo se desarrolla dentro de la miseria más espantosa y total abandono de nuestras autoridades. La revolución en el campo no está hecha; hay que hacerla. Pero hay que hacerla enarbolando de nuevo los estandartes y los grandes ideales de Tupaj Katari, de Bartolina Sisa, de Willca Zárate. Hay que hacerla partiendo de nosotros mismos.

Nuevamente se apunta que el llamado progreso es una falacia, que no existe en las comunidades de la altiplanice y llama la atención que se manifiesta una excesiva cantidad de Escuelas Normales, a pesar de que no haya cobertura escolar básica y técnica:

En nuestro legendario Altiplano no existen obras de infraestructura, no hay caminos, no hay electricidad, no hay hospitales, no hay progreso. El transporte es muy deficiente, los sistemas de comercialización anticuados. La orientación técnica casi nula. Se crean en el campo excesivo número de Escuelas Normales, pero no existen Escuelas Técnicas. Prácticamente todo está por hacer. No pedimos que se nos haga; pedimos solamente que se nos deje hacer (Hurtado, 2016: 332- 333)

4.4.2.2.- Manifiesto Murupilar

El *Manifiesto Murupilar* se creó en 1978 por promotores culturales aymaras en la altiplanice boliviana, entre los impulsores de la acción educativa representada en el Manifiesto estuvieron: Fermín Apaza, Marcelo Mario Morales, Justino Quispe y Adolfo Chambi. Al igual que el Manifiesto de Tiwanaku su difusión fue clandestina y el documento original estuvo durante varios años bajo tierra. Marcelo Mario Morales Poroma originario de la Comunidad Colque Alta, Segunda Sección de

Caquiaviri, al interior del *ayllu* Murupilar en Mejillones, comenta mientras tiene el *Manifiesto* en sus manos el ambiente represivo durante el pacto militar campesino:

Este documento original de Murupilar estaba en la clandestinidad, estaba entre 1980 en la tierra. Varios documentos así estaban porque daba miedo, por ahí que por los documentos dicen “este es comunista y extremista”, porque así nos acusaban en aquellos tiempos. Con Daniel Calles nosotros hemos sido perseguidos en Patacamaya. El pacto militar campesino tenía fuerza, Oscar Quispe se llamaba el ejecutivo nacional, él era pacto militar campesino. Los campesinos como militares, como agentes secretos, perseguían a quien estaba hablando¹³⁴

Fermín Apaza Aro y Marcelo Marios Morales Proroma explican que el *Manifiesto de Murupilar* surge en un contexto de hambre y de mala educación. Por lo que entre las propuestas que consideraron poner en acción fue una educación liberadora que partiera de una educación propia que transformara la situación de pobreza que somete a las comunidades, una evaluación continua de la educación a modo de poder denunciar los abusos por parte de las autoridades educativas ajenas a la realidad comunitaria y la exigencia al Estado de una educación con participación directa de los comuneros ya que como narra Fermín Apaza Aro de la Comunidad de Tira Cuma, Municipio de Patacamaya en Aroma:

En esa época hubo años que solamente maestros podían hablar en las escuelas y en los colegios, nosotros no éramos nada para nadie, “no tienes ni certificado” decían, “yo soy maestros”, “yo soy normalista”, decían. Esos tratos hemos recibido... Nosotros no éramos profesores, pero sabíamos algo, pero ellos han recibido la instrucción. Está lavado su cerebro con una mentalidad alienante, una mentalidad occidentalista... Nuestras realidades nos toca pues ya difundir, realizar, con nuestras bases, nuestra educación tenemos que dominar nosotros mismo, no otra gente.

Marcelino Mario Morales Poroma comenta que la educación infundada por el Estado en las comunidades rurales se centra en la alfabetización, intereses partidarios y sindicalistas:

No estaba de acuerdo con la alfabetización, ¿qué hacemos nosotros con saber la letra?, no tenemos interés... Nos hemos comunicado voz con voz. Hemos comunicado primero a un seminario que fracasamos. Después, para otro seminario

¹³⁴ La Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación realiza un reportaje audiovisual sobre el Manifiesto Murupilar en 2018. El trabajo recoge el testimonio directo de dos de sus creadores, Fermín Apaza Aro y Marcelo Morales Poroma. https://www.youtube.com/watch?v=ldc7MJE_fnl

educativo convocamos a las autoridades y como vieron que hemos caminado, que hemos trabajado, entonces decían que trabajamos bien, nos confía toda la comunidad. Aquí vamos a hablar de la educación, no de partidos políticos, no de sindicalismo, nada, de la educación, la gente estaba animada.

El mismo Marcelino Mario Morales Poroma menciona mirando el *Manifiesto* la Escuela Ayllu de Warisata con Avelino Siñani y Elizardo Pérez para referirse a una educación con conciencia de la realidad social comunitaria que se gestó de manera fugaz antes de ser aplastada por una educación “domesticante”:

Llegando a tiempo republicano, los intrusos domesticantes del mundo occidental trasplantaron una línea asistematizante asesinando nuestras culturas propias de un pueblo milenario, consciente de la realidad social comunitaria. Luego fundaron Warisata para tener una plataforma, de construir recordando antes de 1931. Tenían razón Elizardo Pérez y Avelino Siñani, pero después nos introdujeron una línea domesticante al servicio de otros intereses. Luego pasó a la Reforma Agraria que se firmó definitivamente el 2 de agosto de 1953¹³⁵ para aplastar y luego plantar escuelas y colegios en toda área rural. Los campesinos recibieron una instrucción de servidumbre del mundo dominante hasta últimos días.

Aquí no manda la plata, aquí solamente es quien es quien. Ésta es la educación clandestina, ¿acaso nosotros exigimos bancos y pupitres?, llegan algunos niños sin abarquitas. La acción define no habla, no hablo de la educación, hago la educación silenciosamente por más de 45 años.

La participación directa sin distinción alguna en la problemática de la educación. Sabemos que un profesional licenciado, normalista, ya hemos visto que desde Warisata, no se ha solucionado, entonces nosotros directamente les hemos planteado. En el área rural tenemos escuelas y colegios como una radio de lujo sin pila. Nosotros queremos una educación que funcione, que alumbré pues.

Las palabras de Marcelino Mario Morales son de una gran pertinencia sobre la problemática educativa con continuidad histórica. Fermín Apaza Aro plantea la necesidad de hacerse preguntas para hacer memoria desde el quehacer educativo vinculado a la cultura y a la tierra:

Hay que rescatar nuestra cultura propia, con eso vamos a ir adelante. El leer nuestra realidad, ¿quiénes somos?, ¿qué estamos haciendo?, ¿a dónde vamos? Esas

¹³⁵ El 2 de agosto es una fecha emblemática en Bolivia. El 2 de agosto de 1931 se fundó la Escuela Ayllu de Warisata y para conmemorar la fecha el presidente German Busch Becerra (1937- 1939) proclamó a esta fecha el “Día del Indio”. A su misma vez, aunque la Reforma Agraria no retomó los postulados warisateños para la realización de una Reforma Agraria integral, se proclamó en esta misma fecha.

principalmente tres preguntas se tienen que pensar mucho para nunca olvidar la cultura y la tierra.

El pensamiento anticolonial del indianismo y katarismo, el *Manifiesto de Tiwanaku* y el *Manifiesto de Murupilar* son la construcción de la memoria como un acto de hacer justicia, como motor para una reproducción de la vida comunitaria y el repudio a las lógicas de estructuras estatales que hacen del tiempo y el espacio bienes productivos. En ese sentido, hacer memoria atrae a procesos de concientización y amplios sentidos de pertenencia mediante dinámicas que dan paso a la palabra desde saberes y conocimientos en territorios que abren espacios de diálogo colectivo.

A lo largo de los años sesenta y setenta la memoria de la Escuela Ayllu de Warisata perduró entre claroscuros dictatoriales y las deformidades de su propia memoria. La Escuela Ayllu tomó en esa época diferentes sentidos de hacer memoria, como modelo educativo fundamentó desde la imagen de Elizardo Pérez una visión mayormente estatista visible en los Congresos Pedagógicos Nacionales donde se plantearon novedosas formas para la construcción de un sistema educativo que tuviera como ejes la educación popular, la diversidad cultural, la escuela productiva, la educación nacional y liberación popular contra el imperialismo, la descentralización, etc. Como experiencia educativa comunitaria despierta la figura del aymara Avelino Siñani, al movimiento de los caciques apoderados y al Parlamento Amauta que se representa en los manifiestos nacies de la efervescencia katarista.

La gesta libertaria, como diría Carlos Salazar para referirse a la Escuela Ayllu de Warisata, fue entendida desde varias perspectivas, antes de cerrar este sentido de época en Bolivia nos interesa dejar en el tintero dos reflexiones, una sobre la educación popular y otra sobre la Escuela Ayllu de Warisata desde la mirada de Silvia Rivera Cusicanqui. La fundadora del Taller de Historia Oral Andina (THOA) en 1983, socióloga, historiadora vinculada a los movimientos indígenas y al anarquismo, considera que la “educación popular” y la “concientización” nacen en Bolivia como “retórica revolucionaria” después de la Revolución de 1952 y la Reforma Agraria de 1953, que son un “aderezo” de los patrones estructurales

coloniales de negación de sí mismos en los intentos de imposición del ideal *ciudadano* (Rivera Cusicanqui, 2010: 173-174). La misma, Silvia Rivera Cusicanqui, en una entrevista realizada por Gretel Lambertin y Pilar Lizárraga (2008) realiza su propia lectura sobre la Escuela Ayllu de Warisata y su memoria presente:

Se conoce la experiencia de Warisata, Elizardo Pérez, en realidad Warisata viene a ser un punto encima de lo que había, que era todo un movimiento de escuelas particulares indígenas, Avelino Siñani era parte de ese movimiento, su hermano Fernando Siñani también, entonces, todo eso ha generado que haya la disponibilidad de esos ayllus para recibir Warisata, eso ha sido lo que le ha dado a Warisata toda esa novedad y autonomía, ya la historia después lo quita como si fuera de Elizardo Pérez y de la clase media mestiza y niega ese hecho, y ha habido muchas experiencias propias (Rivera Cusicanqui en Lambertin y Lizárraga, 2008)

Capítulo V

El normalismo rural un proyecto educativo en resistencia desde el gobierno de Ávila Camacho hasta el periodo de contrainsurgencia y la creación de la memoria de los sesenta y setenta

5.1.- La decaída del proyecto cardenista y la esencia de la *educación socialista*: guerras, pugnas, violencia, cooptación, polarización y abandono

La defensa de la educación pública tuvo un potente arranque con la Revolución Mexicana. Las políticas públicas educativas que se desarrollaron desde inicios de los años veinte marcaron tendencias de una gran relevancia para la construcción de un proyecto nacional cuyas aspiraciones se basaban en la puesta real. El derecho a la educación fue una batalla ganada al calor revolucionario y así es que surgió su potencialidad. La *escuela rural mexicana* fue primordial en las agendas políticas posrevolucionarias pero la escasez siempre fue la base de la acción educativa. Por lo tanto, más allá de las pautas marcadas en las ostentosas oficinas de las urbes, la improvisación y la experimentación, así como sus impactos sociales, tuvieron sello revolucionario naciente del corazón de las comunidades indígenas y campesinas.

Como hemos mencionado con anterioridad, si las políticas vasconcelistas tuvieron una visión integradora desde un enfoque culturalista y racial, después vino una segunda fase marcada por fuertes tintes de transformación social. Los anhelos de emancipación popular se empaparon en las políticas educativas con influencias anarquistas, comunistas, socialistas, liberales y comunitarias. Las aspiraciones de la acción educativa tuvieron tanto peso que hasta se contempló ser el eje principal para la transformación económica, política, social y cultural.

La mezcla de corrientes políticas y pedagógicas, casi la mayoría de las veces, fusionada con la destreza viva de las comunidades, hicieron de la llamada *educación socialista* un campo de armonía -subversiva- como también de disputa, es decir, coexistieron la colectividad y la solidaridad con escenarios de una gran violencia, también imposiciones.

Desgraciadamente, los siguientes pasos que se dieron y que sellaron la ruta oficial¹³⁶ de la *educación socialista* se concentraron en mecanismos institucionales corporativistas, burocráticos, sindicalistas que redujeron su potencial liberador a una lucha de corrientes ideológicas situadas como: “izquierda” y “derecha”.

El panorama de odios, dogmatismos y fanatismos se desató de manera más visible desde 1938. La polarización social limitó las reformas que se tomaron en el cardenismo, a su efecto, se expandieron las luchas magisteriales, campesinas y obreras y se aceleró la presencia de grupos de derecha acompañadas de campañas de desprestigio de lo que consideraban “un peligro comunista” que ataca las bases morales de la familia. En el último periodo del cardenismo se perpetuó la violencia tanto física como social e institucional que influyó de manera trascendental en el desgaste de la *educación socialista*, la *escuela rural mexicana* y las Escuelas Normales de México, que por aquel entonces todavía se llamaban Escuelas Regionales Campesinas.

5.1.1.- El escenario político en la transición presidencial entre Lázaro Cárdenas y Manuel Ávila Camacho

Los últimos años del periodo presidencial de Lázaro Cárdenas fueron álgidos por varias cuestiones. Una de las causas que influyeron en el desgaste del proyecto cardenista fue que la Segunda Guerra Mundial tocaba sus puertas y la geopolítica demandaba una reconfiguración inmediata. Después de la expropiación petrolera en 1938 Estados Unidos e Inglaterra embargaron a México, pero por la cercanía geográfica y las relaciones comerciales posibles, la guerra se vio como una coyuntura idónea para la reconciliación. Los ajustes diplomáticos y económicos entre los dos países estuvieron vinculados con que los Estados Unidos, además de buscar aliados hegemónicos, también era consciente de que se acercaba una

¹³⁶ Oficialmente la *educación socialista* fue suprimida, pero algunos de sus postulados quedan hasta la actualidad en la memoria del lado de la trinchera de la resistencia, sobre todo, en el normalismo rural

sucesión presidencial¹³⁷ y que México disponía de una de las mayores fosas petroleras en el mundo.

Aunque la situación internacional fue una de las causas del deterioro y suspensión de las reformas sociales de Cárdenas, tampoco faltaron causas internas que lo impidieran. La crisis económica y la inflación se notaron de forma rápida después de la expropiación petrolera, cuestión que además de que se moderaron las políticas cardenistas se asentó la industrialización y el conservadurismo en las bases de PNR:

... Para vencer a Calles se había aliado con grupos conservadores del PNR (Cárdenas). En mayo de 1938 uno de esos aliados conservadores, el general Saturnino Cedillo, se rebeló contra Cárdenas. Durante meses, diplomáticos estadounidenses habían estado esperando que Cedillo encabezara un golpe fascista apoyado por los católicos y los grandes propietarios. El gobierno logró contener la rebelión porque en marzo de 1938 Cárdenas hizo grandes concesiones a los gobernadores predominantemente conservadores. Les otorgó mayor control de la tierra y la educación ... los gobernadores reprimieron los movimientos de maestros radicales. Las Misiones Culturales de la SEP fueron clausuradas, como respuesta a las críticas recibidas por su carácter de agitación. Los gobernadores de los estados empezaron a expresar un concepto de la educación socialista como medio para lograr una mejora socioeconómica dentro de un entorno de conciliación entre clases (Vaughan, 2001: 67).

Por otra parte, aunque no distante a las circunstancias mencionadas con anterioridad, debemos recordar que a finales del sexenio cardenista se acercaban tiempos electorales que causaron una disputa crucial tanto en la sociedad organizada como al interior del PNR: la radicalización del proyecto cardenista o la suspensión que se llamó “conciliadora”.

Entre los candidatos presidenciales estuvieron Manuel Ávila Camacho y Francisco José Múgica, ambos militares, el primero apoyado por las fuerzas conservadoras que mostraban un crecimiento fuerte en las filas del Partido Nacional Revolucionario

¹³⁷ Raquel Sosa Elízaga (1996: 311) señala que “si no podía atacarse al Presidente, al menos debería asegurarse que su gobierno no tendría seguimiento. Y a eso dedicó el embajador (estadounidense) Daniels su tiempo a partir de la segunda mitad del año”

y el segundo “compañero de armas, amigo y colaborador de Cárdenas” (Sosa, 1996: 328) respaldado por el ala más radical.

Múgica compartía con Cárdenas una afinidad política y social. En la presidencia del michoacano, tuvo una importante presencia en las decisiones sobre la Reforma Agraria, la unión obrera, la nacionalización petrolera y la *educación socialista*. Sobre su candidatura se contemplaba que su encumbramiento en la presidencia podría ocasionar una radicalización de las políticas cardenistas. Entre los autores de dichos comentarios estaban los conservadores, especulaban que México se convertiría en la Unión Soviética, por lo que Múgica era un “peligro comunista” para el país:

... hizo pública su simpatía por los comunistas, su anticlericalismo y su intención de expropiar a las compañías mineras en caso de que se opusieran a su gobierno. Como líneas generales de su programa estableció, además de una señalada vocación socialista, la defensa de la libertad de cultos, de la libertad de expresión y de la pequeña propiedad. A diferencia de Ávila Camacho, la suya sería una propuesta de continuidad, profundización y defensa radical de las conquistas logradas durante el periodo de Cárdenas. No contó, por cierto, con muchas simpatías entre los conservadores de dentro y fuera del régimen (Sosa, 1996: 328).

Por un cúmulo de intenciones derivadas que seguramente sobrepasaban los límites tanto internacionales, nacionales, políticos como personales, el sucesor michoacano del ala radical renunció a su candidatura. Así, Cárdenas apoyó la investidura de Manuel Ávila Camacho aun sintiendo que la decisión hundiría su propio barco.

Y así fue, el rumbo del país dio un giro hacia el conservadurismo, los crecientes grupos de conservadores relacionados a la Unión Nacional de Padres de Familia, la Unión Nacional Sinarquista y otros grupos de extrema derecha como Vanguardia Nacional, Camisas Doradas y Acción Social, esta última creada en 1939, ganaron una presencia considerable en la política del país. Por otra parte, los intelectuales de izquierda y el Partido Comunista Mexicano, que apoyaron las reformas sociales cardenistas, se mostraron distantes y con cierta actitud reacia no solamente por el rumbo que iba a tomar el país sino por estar en los debates eternos de que el

cardenismo no cumplía con los legados revolucionarios del marxismo para la transformación social.

En este sentido, se suspendieron las políticas cardenistas y el país se introdujo en un cambio que iba más allá de unas medidas políticas, se dio un viraje contundente en la vida nacional y en el imaginario social. Los postulados revolucionarios serían un símbolo patrio que remarca la *mexicanidad* al pasado, aunque el proyecto nacional marcó un rumbo acelerado hacia el desarrollo capitalista, la industrialización y la inversión para la modernización de las áreas urbanas del país. La burguesía pudo sentirse así en armonía con los postulados revolucionarios y sacar sus máximos dotes capitalistas para impregnarse en la maquinaria tanto política como económica que se formaba junto a las relaciones comerciales externas.

El campo quedó desolado, abandonado y desabastecido ante las innovadoras medidas tecnológicas y la inversión de las fábricas en zonas urbanas. Los flujos de migración del campo a la ciudad crecieron precipitadamente. El campesino, principal referente del nacionalismo, quedó relegado y bajo una tendencia aspiracionista clase mediera lo dirigió hacia las grandes urbes como mano de obra no calificada. En cuanto a las políticas agrarias, la propiedad ejidal se debilitó y el restablecimiento de las fuerzas caciquiles en el campo dejaron al campesinado en una situación de vulnerabilidad, represión y empobrecimiento del que hasta la actualidad no se toman responsabilidades contra la estructura de violencia instaurada desde dicha época.

Las organizaciones sociales de diferente índole agrupados en sindicatos y frentes anticomunistas y comunistas estaban cooptadas por el aparato de Estado, la tendencia de aglutinar a los trabajadores del país en el gobierno pasó factura al cardenismo. Las dinámicas de dependencia, favoritismos y corrupción se hicieron más visibles con el cambio presidencial, los sindicatos estuvieron concentrados en sus estrategias de maniobra para decantarse por uno u otro, poniendo la balanza a favor de quien obtendrían más beneficios gremiales y mejores puestos sindicales y gubernamentales.

Ese padecimiento lo cimentó la estructura política caudillista instaurada por el mismo Cárdenas. Entre otras, la CTM y la CNC, que contaban con una fuerte presencia de trabajadores y campesinos del país, lejos de representar las problemáticas de despojo de las tierras campesinas o del derecho a huelga por las situaciones de explotación de la clase obrera, fueron un hervidero de liderazgos ineptos y burócratas. Los llamados *charros* que venden las reivindicaciones sociales a cambio de beneficios de interés personal, “declararon en sus respectivos eventos a Ávila Camacho como su candidato a la presidencia” (Sosa, 1996: 330). El centralismo estatal que aglutinó a organizaciones obreras, campesinas y populares como parte de la estructura estatal se revirtió en dinámicas antipopulares.

El respaldo popular que en su momento tuvo el gobierno cardenista deja una huella significativa hasta la memoria actual, Lázaro Cárdenas es recordado como “el único presidente que luchó junto al pueblo”, “el único presidente que recorrió los lugares más inhóspitos del país para escuchar a las personas”, “el único que se sentaba a comer del mismo plato que el campesino”, etc. La figura del “Tata” Cárdenas es recordada e invocada por el imaginario colectivo de los sectores populares, sobre todo rurales, más desprotegidos. Algunas de las medidas cardenistas, el ejido, la *educación socialista* y la expropiación se mantuvieron y se mantienen del lado de la resistencia.

5.1.2.- La *educación socialista*, el magisterio y las Escuelas Regionales Campesinas

Cabe mencionar que en el panorama educativo se vivió un auténtico caos. Por una parte, los conservadores que consideraban la *educación socialista* pura demagogia, un peligro comunista y una obra del diablo que atenta contra la institución familiar; por otra, entre comunistas y políticos más radicales que la consideraban tibia por su ambigüedad en la teoría del materialismo histórico y la lucha de clases. En los últimos años del cardenismo la *educación socialista* se dejó de considerar una educación transformadora para llevar la justicia social a las comunidades en altos riesgos de vulnerabilidad explotadora por el fanatismo religioso y las estructuras hacendatarias. Las ideas de los secretarios de educación en el cardenismo, Ignacio García Téllez (1934-1935) y Gonzálo Vázquez Vela (1935-1940) apostaron por una

educación fundamentada en la lucha de clases, el cooperativismo, el colectivismo y la justicia social cuyas bases supusieron tanto la defensa de la educación pública como la defensa del magisterio y la defensa del campesinado ante el despojo de tierras.

El polo conservador tanto del gobierno como de la sociedad utilizó mecanismos demoledores contra la *educación socialista*, realizó una campaña de calumnias relacionadas con el comunismo y con la falta de profesionalización, sobre todo, del magisterio rural, con el fin de extirpar sus derechos y responsabilidades en su labor social como agente comunitario¹³⁸

Ante el contexto de desbaratamiento en el cardenismo, las Escuelas Normales Rurales tuvieron miedo a desaparecer, la crisis económica y política que se vivía en el país se pudo apreciar en que los presupuestos iban reduciéndose. Alicia Civera comenta que “mientras se ahorcaba económicamente a las escuelas, se afianzaba la corporativización de la vida escolar” (Civera, 2008: 257). Al mismo tiempo, junto con las autoridades del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal (DEANR), a inicios de 1940, estudiantes y maestros participaban en la elaboración de planes y programas, métodos de enseñanza y organización de las escuelas¹³⁹ para seguir fortaleciendo la formación agrícola y ganadera como también el asesoramiento al campesinado (2008: 257). Sobre las limitaciones del presupuesto creó un panorama de agitación social intenso, el maestro José Santos Valdés, quien tuvo un papel trascendental en el ideario del normalismo rural y la orientación social que debe disponer el maestro en la escuela rural¹⁴⁰:

¹³⁸ El único resquicio que queda de la *educación socialista* son las Escuelas Normales Rurales y todavía se hace contra ellas este tipo de críticas. Siguen siendo incómodas y estorban.

¹³⁹ Después de realizar varios encuentros en 1939 para la elaboración de los nuevos planes y programas que se pusieron en práctica en 1940, se realizó una reforma que Civera señala que: “recogía viejas inquietudes pero introducía un objetivo claro y novedoso: sin abandonar la intención de que el conocimiento se orientara a fines prácticos, éste debía ser científico y muchos más profundo que el que se ofrecía a los estudiantes en las regionales campesinas, sobre todo en los contenidos a enseñar, aunque también en las técnicas de enseñanza y en la búsqueda de nuevas opciones metodológicas. En las bases del gobierno escolar, en cambio, no hubo innovaciones... (Civera, 2008: 263).

¹⁴⁰ Como mencionamos en el tercer capítulo, el maestro José Santos Valdés (1905- 1990) representó una figura importante en el normalismo rural, egresado de la Escuela Normal de Coahuila fungió como director e inspector de escuelas primarias, centrales agrícolas y normales rurales. El maestro

comparaba el presupuesto de las escuelas regionales campesinas con el de las escuelas técnicas y escuelas para hijos de obrero. Mientras la educación posprimaria obtuvo en 1940 \$11'562, 938.87, la campesina sólo obtuvo \$2'972,248.02; las escuelas obreras recibían tres mil pesos de mantelería, cuando en las regionales todo se pagaba con las raciones de 60 centavos; en las técnicas, las pensiones variaban entre los 25 y los 50 centavos, y en las regionales eran de 18; mientras en las técnicas se estrenaban talleres y equipos, en las regionales “regatean hasta un yunque o un búfalo”, “los estudiantes campesinos, para ganar un overol tienen que hacer una huelga (Santos Valdés en Civera, 2008: 267).

Para Santos Valdés ya se daba en el último periodo del cardenismo un “incumplimiento de la revolución”:

Frente a un hermoso curso de higiene, materia de programa, se alza la vida promiscua, sin ropa, sin ropas de cama, a merced de la chinche y la pulga... una vez más, la escuela enseña y la escuela tasaja sus enseñanzas... ¿BAÑOS? Está el río, el arroyo, o bien el bote y la jícara. Si nunca han conocido otro, ¿para qué proporcionarlo?”. La comida era escasa porque los 60 centavos de ración eran insuficientes. Los estudiantes comían mejor que en sus casas, “pero hay que recordar que los jóvenes van a las Regionales, entre otras cosas, a aprender a comer, vestir y, en una palabra, vivir como hombres... Ante el estado, teóricamente, cuando menos, todos somos iguales y todos tenemos derecho a reclamar esa igualdad en el trato. A menos que los hijos de los campesinos sean hijos de ciudadanos se segunda”. Esto representaba, con mayúsculas, un INCUMPLIMIENTO DE LA REVOLUCIÓN... Sólo reinó la miseria y el abandono por parte de la Secretaría (Santos en Civera, 2008: 269- 270).

A consecuencia de los recortes de presupuesto en los últimos años del periodo cardenista, la Federación de Estudiantes Socialistas Campesinos de México (FECSM) logró un gran protagonismo al interior de las escuelas. La FECSM que simpatizaba con el PCM y también con las reformas sociales cardenistas hicieron una huelga para exigir en 1939 mejores condiciones e incrementación de becas.

La huelga que realizó la FECSM para exigir un trato más digno en sus escuelas, “fue aprovechado como blanco de ataque en contra de la educación socialista. El gobierno de Ávila Camacho optó por una transformación total de las escuelas” (2008: 317) que detallaremos en el siguiente apartado.

José Santos Valdés, era representante de la Rama, afiliado al PCM y entre sus obras sobre la escuela rural cimentó principios para una escuela rural de orientación social y la *educación socialista*.

5.2.- El cambio de modelo nacional instaurado en la presidencia de Ávila Camacho hasta el periodo de Díaz Ordaz: de *educación socialista* a *educación nacional*

La presidencia del poblano Manuel Ávila Camacho (1940-1946) fue un periodo nodal para reflexionar sobre el viraje que dio el sentido nacional, su misión desde un comienzo fue dejar a un lado los postulados revolucionarios cuyos destellos más definidos vislumbraron en el cardenismo. Desde su campaña manifestó el freno que iba a colocar frente a las reformas cardenista, entre ellas, la Reforma Agraria y la *educación socialista*.

Como hemos señalado con anterioridad, en un contexto internacional en el que estallaba la Segunda Guerra Mundial y en un contexto nacional de una fuerte agitación condensada entre anticomunistas y procomunistas sus políticas se basaron en la “unidad nacional”, para la “conciliación” y la “neutralización de antagonismos de la sociedad”, “que permitió un amplio margen de maniobra para justificar el cambio ideológico creando a la vez condiciones favorables para el crecimiento económico y alcanzar el anhelado progreso y modernización (Greaves, 2010: 188- 189)

En su presidencia se tomaron varias medidas que iremos desglosando en el transcurso del capítulo, a grandes rasgos comentaremos que el presidente que representaba al ala moderada del PNR, entre otras cuestiones, modificó el Artículo Tercero Constitucional de *educación socialista* a “educación por la unidad nacional” y la suspensión del reparto agrario. Las bisagras que pretendían incidir a una sociedad campesina sometida en un colchón de pobreza se paralizaron, Ávila Camacho redirigió desestructurarlas porque su visión desarrollista y modernizante colocaba el sentido de lo nacional en la industrialización de las áreas urbanas.

El enfoque desarrollista urbano se concretó también en las nociones educativas, la educación pública debía responder a la máxima productividad, se puso mucho empeño en tecnificar a la sociedad para dirigirla a espacios fabriles. En este periodo se abrió la época de la modernidad y del aspiracionismo clase mediera, hubo una fuerte aceleración migrantes del campo a la ciudad para ofrecer su mano de obra en condiciones laborales deplorables. En situaciones de marginalidad y

estratificación social surgieron los primeros “cinturones” periféricos urbanos con migrantes de provincia que buscaban “oportunidades de vida”.

En cuanto el rol del magisterio, si anteriormente tenía la misión de transformar la comunidad, desde la gubernatura de Ávila Camacho el conservadurismo exigía que el maestro fuera la representación de actitudes cívicas morales, eficiente, serio, formal, higiénico, correcto y disciplinado que reduce su actividad a las labores en aula sin cuestionamientos políticos. Tal y como iremos hilando, como parte de la “unidad nacional” en la gestión de Ávila Camacho se creó el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) como una de las estrategias de conciliación social después de varias situaciones de violencia por la efervescente polarización política.

5.2.1.- Un recorrido por los ministros de educación de Ávila Camacho: bases asentadas hasta los setenta

Los tres secretarios de Educación que tomaron el cargo en el sexenio de Ávila Camacho muestran tres vías a considerar. El primer secretario que ocupó el cargo durante once meses, Luis Sánchez Pontón, fue un cardenista que después de su breve estancia, su renuncia simbolizó la caída del cardenismo. El segundo, Octavio Véjar Vázquez, representó el odio acumulado de las fuerzas conservadoras hacía toda medida que beneficiara a los sectores populares. En su cargo como secretario de Educación, realizó una verdadera batalla contra el magisterio comunista, atacó a la escuela mixta, recuperó los vínculos con la Iglesia y la escuela la formuló como un espacio homogeneizador mediante planes y programas unificadores enfocados a la industrialización. Por último, Jaime Torres Bodet, destacó por su diplomacia para elaborar planes reconciliadores en el contexto de una extrema polarización política en el país, su intervención en la educación pública como en el terreno magisterial fue clave para apaciguar la efervescencia social.

5.2.1.1.- Luis Sánchez Pontón (1940- 1941)

El primer secretario de educación pública fue Luis Sánchez Pontón, su cargo fue breve por lo que no hay muchas referencias de su labor, pero Cecilia Greaves L. señala que, paradójicamente, era “un antiguo cardenista”, “aun cuando declaró que

no pediría la supresión, ni siquiera la modificación del precepto constitucional sino que trataría de borrar la desconfianza surgida a raíz de “interpretaciones torcidas y desviados procedimientos” (2010: 189).

La visión del secretario de educación cardenista pretendió modificar algunas cuestiones como la lucha de clases y el embate a la propiedad privada, quiso rescatar “los valores colectivos, de integrar la nacionalidad mediante el fortalecimiento de los vínculos de todo género y la solidaridad de los grupos sociales” (2010: 189).

Alejandro López de Lara Marín (2018: 187) menciona en su tesis *La defensa de la educación pública en el marco de los proyectos de nación. La obra educativa de Jorge Eliécer Gaitán en Colombia, Luis Beltrán Prieto Figueroa en Venezuela y Jaime Torres Bodet en México*, que sobre la estrategia política de encargarle a Sánchez Pontón la Secretaría de Educación Pública era “la única manera de dismantelar la presencia cardenista... este hecho le permitió a Manuel Ávila Camacho, paradójicamente, continuar con una parte de la política de cooptación, a veces de franca concesión, creada en el sexenio anterior a su vez, debilitar la fuerza del cardenismo al interior del Estado” (2018:187)

La efervescencia social del momento y el rechazo a todo lo que se relacionara con el supuesto “comunismo” causaban una atmosfera de desconfianza tan notoria que “la propuesta del cardenismo quedaba totalmente olvidada” cuando renunció en septiembre de 1941. Alicia Civera señala en su trabajo *La escuela como opción de vida* (2008) que la razón por la que renunció de forma tan repentina al cargo de la Secretaria fue por la presión de un conflicto que se desató en la Normal Rural de Ayotzinapa, cuando en una atmosfera de tensión entre las nuevas autoridades del gobierno y estudiantes, se acusó a varios estudiantes de ultrajar el símbolo patrio por una supuesta quema de la bandera nacional donada por el mismo Lázaro Cárdenas a la escuela. Aunque ahondaremos más adelante en los sucesos, por ahora podemos aumentar que dicha “anécdota” marcará el inicio de una larga trayectoria de difamación, persecución y abandono de las Escuelas Normales Rurales.

En entrevista con María Teresa de Sierra Neves (2005), el profesor Gilberto Bosques menciona sobre Luis Sánchez Pontón:

Manuel Ávila Camacho, en los inicios de su mandato, había nombrado como Secretario de Educación a un hombre prominente, Luis Sánchez Pontón, pero él era de izquierda. Era un hombre de la Revolución, él fue mi compañero en Puebla. Un hombre de una gran cultura, un gran internacionalista. Naturalmente, estuvo en los debates de la Cámara en 1934. Éramos íntimos amigos y compañeros de lucha revolucionaria: aquellas luchas de 1910. El artículo tercero estaba en su tiempo de realización y de defensa, pero con esa acción que realizaban Luis Sánchez Pontón lo quitaron y nombraron a Véjar Vázquez, un hombre de filas de la extrema derecha.

5.2.1.2.- Octavio Véjar Vázquez (1941- 1943)

Después de que Luis Sánchez Pontón dejara el cargo de secretario, el nuevo encargado en dirigir la Secretaría de Educación Pública fue Octavio Véjar Vázquez cuyas medidas y acciones demostraron el fulminante odio de los grupos conservadores a cualquier sentido popular.

Primeramente, su objetivo principal estuvo en tomar las medidas necesarias para atacar a la *educación socialista*. Para el cumplimiento de su meta realizó una purga fulminante en el magisterio, principalmente con el rural por sus vínculos más estrechos con la *educación socialista*¹⁴¹. López de Lara (2018: 189) rescata del profesor José Santos Valdés que en las protestas contra Véjar Vázquez lo estudiantes y maestros rurales coreaban:

Dicen que cual nuevo León Toral,
Véjar Vázquez Octaviano
con el puñal en la mano

¹⁴¹ El STERM se desarticuló y las Normales Rurales se rigieron desde el Departamento de Enseñanza Normal y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DENMPM). Después, en 1942, Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP). Alicia Civera menciona que, las “pugnas entre dos distintas organizaciones magisteriales: la que desprendía de la rama de maestros que representaban a las escuelas regionales y misiones culturales y que constituía un ala radical dentro del Sindicato de los Trabajadores de la Revolución Mexicana (STERM), y el recién formado Frente Revolucionario de Maestros (FRM), agrupación anti-comunista que recibió apoyo de la SEP, para entonces, bajo las órdenes de Octavio Véjar Vázquez marcaron un ambiente hostil. Quien se propuso realizar una limpieza de maestros comunistas ante unificación de los maestros en un sindicato, intención que culminaría en 1943 con la formación del SNTE” (2013: 220)

mató a la Escuela Rural.

Su obsesión por arrasar el proyecto educativo anterior fue tanta que “sus primeros movimientos fueron enviar listas de maestros y funcionarios de la SEP a los diarios para acusarlos públicamente de ser comunistas o seguidores de Lombardo Toledano; además, reorganizó la Secretaría con nuevos funcionarios militantes o simpatizantes de organizaciones de derecha... Por otro lado, creó toda una estructura para vigilar, en poco tiempo, las actividades de los maestros rurales” (López de Lara, 2018: 188). En entrevista también con María Teresa de Sierra Neves el mismo profesor Gilberto Bosques comenta la siguiente anécdota sobre Véjar Vázquez:

Hubo una zona en el estado de Puebla en que se mató a los maestros rurales por su afiliación socialista, y el sindicato Nacional de Maestros acordó como zona oscura, digamos, esa zona, y decidió no mandar a maestros para allá. Y los nombres de aquellos maestros fueron a fijarse en los muros de la Secretaría de Educación en los primeros días del gobierno de Ávila Camacho, cuando era Secretario de Educación Luis Sánchez Pontón. Pero luego llegó un señor Véjar Vázquez a esa Secretaría y propuso quitar, borrar de los arcos que dan paso al primer piso, los nombres de esos maestros. Partiendo de esa acción, ya con Manuel Ávila Camacho en la presidencia se vino la contrarreforma (Sierra Nieves, 2005)

Sus siguientes movimientos estuvieron relacionados con la creación de su proyecto educativo que lo denominó la “Escuela del amor”. Entre las premisas que se recogían en su proyecto más que el amor fomento el odio, destacaron la necesidad de incrementar las escuelas privadas, la suspensión de las escuelas mixtas¹⁴², la reconciliación con la Iglesia católica, el rescate del humanismo espiritual y moral vasconcelista, la individualidad por encima de la colectividad, la mirada urbana y homogeneizadora en planes y programas y la importancia del núcleo familiar para la formación. En este sentido la educación dejó de ser un eje de transformación para cumplir con los planes de unidad entre los mexicanos (Greaves, 2010: 191).

¹⁴² En el caso de las Escuelas Normales Rurales, Véjar Vázquez envió un oficio a los directores de cada internado para mostrar su preocupación por los riesgos de que mujeres y hombres convivan en el mismo espacio. Después de la suspensión de la coeducación o educación mixta, Claudia Amparo Herrera (2002) que “10 normales fueron convertidas en planteles para mujeres, 11 para varones, una siguió mixta y dos fueron clausuradas”

En sus afanes caóticos por federalizar los sistemas estatales de enseñanza, Véjar Vázquez propuso en 1942 el Congreso Nacional de Educación para “la educación nacional formara un todo para poder lograr la unificación mexicana, forjando hombres libres y democráticos que, contando con una “concepción científica, moral y estética del Universo y de la vida”, pudieran afrontar los problemas sociales de la posguerra” (Civera, 2008: 382). Por una parte, el magisterio se concentró más en los aspectos gremiales que educativos, no pudiendo llegar a conclusiones ni con maestros de izquierda ni de derecha, “su renuncia a la Secretaría de Educación fue condición para que se realizara, en diciembre de 1943, el Congreso de Unificación Magisterial, en el cual se formó el SNTE... el único sindicato magisterial que contaba con reconocimiento oficial (2008: 383).

5.2.1.3.- Jaime Torres Bodet (1943- 1946)

Las singularidades de un personaje como Jaime Torres Bodet consolidaron la nueva fase de la educación pública mexicana. El poeta, escritor y diplomático, entre otras características, fue secretario particular de José Vasconcelos y también cabe destacar que su anterior cargo al de secretario de Educación Pública fue la Subsecretaría de Relaciones Exteriores. En este sentido, Jaime Torres Bodet destacó por su carácter conciliador de supuesta neutralidad y su labor diplomática frente a una situación de violencia severa.

Al par de Véjar Vázquez su orientación educativa era humanista y universalista, “sin ceder a las presiones de los defensores de la educación técnica para impulsar la industrialización, y ponía énfasis en la necesidad de una formación más completa y científica para los ciudadanos” (2008: 383). Su carácter de neutralidad para la conciliación se vio en los siguientes rasgos que recoge Greaves:

No manifestó crítica alguna en relación con la experiencia socialista pero sí dejó claro que la escuela no debía ser “ni un anexo clandestino del templo” ni un arma que apuntara deliberadamente “contra la autenticidad de la fe”. No pretendía que fuera un modelo fijo de escuela, que uniformara arbitrariamente todo el sistema, sino una escuela que expresara lo mexicano. Fundir regionalismos sin destruirlos, reconocer los valores y tradiciones de la cultura nacional como base de la propia identidad era el camino a seguir (2010: 196)

El primero de sus movimientos fue realizar lo estipulado con los maestros ante la renuncia de Véjar Vázquez en el marco de las conclusiones del Congreso Nacional de Educación. Otro de los ajustes claves fue el acuerdo de desarrollar en diciembre de 1943 el Congreso de Unificación Magisterial, en el cual se formó el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para acabar con las disputas magisteriales y crear el único sindicato magisterial oficial. Torres Bodet comentó en el Congreso ante una buena presencia magisterial que, “mi designación no representaba el triunfo de ningún grupo. Pocos maestros me conocían. No cultivaba yo una relación alguna con los sectores que ellos veían con desconfianza o con amistad...” (López de Lara, 2018: 195).

La institucionalización de procesos políticos y educativos, así como el aumento burocrático de la educación pública marcaron un “desplazamiento” (2018: 192) del magisterio en las orientaciones pedagógicas y una reorganización del sistema educativo que incidiría de manera directa en la reconfiguración del espacio público y en el sentido de lo nacional. Jaime Torres Bodet fue, “la estrategia de la moderación en momentos de polarización” porque en sus propias palabras lo neutral se reflejaba en comentarios como “no voy a la Secretaría de Educación a servir a ninguna secta. No tengo compromisos partidistas con ningún grupo” (2018: 194-195). Por lo tanto, en sus planes de reestructurar la SEP, por el equipo de especialistas e intelectuales que tomaron diferentes cargos administrativos y pedagógicos, se pudo comprobar su plan de distanciar al magisterio de la estructura de la SEP, es decir, de las decisiones políticas y pedagógicas.

Como vasconcelista, humanista y con ciertas afinidades con los postulados revolucionarios, uno de sus anhelos fue que la cultura no se asentara en espacios de privilegio de una élite reducida, sino que se expandiera por el país. Por lo tanto, entre sus tareas realizó una campaña contra el analfabetismo, para ello, el magisterio no se caracterizó por tener un rol que sustentara la transformación social sino en que fueran impulsores del arte y la cultura.

Después de la formación del SNTE, otras de sus iniciativas fueron las andadas para la modificación del Artículo Tercero y la unificación de planes y estudios en la

educación normal en 1942. En cuanto a la modificación del Artículo Tercero, se realizaron varios congresos en los que se destacó que la defensa de la *educación socialista* era en sí una defensa a la labor de los maestros y maestras rurales.

En 1945 se llevó a cabo la reforma al Artículo Tercero por el “avance de los sectores conservadores ante una izquierda debilitada y dividida”, así, el “término socialista se eliminó y en su lugar se incorporó una terminología neutra marcada por un acendrado nacionalismo y un espíritu democrático que coadyuvaría a suprimir privilegios de cualquier tipo, apoyaría la independencia política de México y la solidaridad internacional” (Greaves, 2010: 199). Oficialmente en octubre de 2018, a escasos meses del cambio presidencial, en el Artículo Tercero constitucional se reformó:

Artículo 3°. La educación que imparta el Estado -Federación, Estados, Municipios-, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano u fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

- I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquiera doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además:
 - a) Será democrático...
 - b) Será nacional...
 - c) Contribuirá a la mejor convivencia humana...
- II. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y grados.
- III. Los planteles particulares dedicados a la educación en los tipos y grados... deberán cumplir los planes y programas oficiales.
- IV. Las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos... no intervendrán en forma alguna en planteles en que se imparta educación primaria, secundaria y normal y la destinada a obreros o a campesinos.
- V. El Estado podrá retirar... el reconocimiento oficial a los estudios hechos en planteles particulares.
- VI. La educación primaria será obligatoria.
- VII. Toda educación que el Estado imparta será gratuita y
- VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda República, expedirá las leyes necesarias... (Artículo Tercero Constitucional en Tejera, 1963: 172- 174).

En entrevista con María Teresa de Sierra Neves (2005), el maestro Gilberto Ramón Bonfil comenta sobre la modificación del Artículo Tercero, llamada por él “contrarreforma”:

A partir del gobierno general de Ávila Camacho, me presté con el secretario de Educación Pública -con Torres Bodet- para presentarle la iniciativa de contrarreforma al artículo tercero. Él me dijo que si el presidente de la República no lo hacía, que yo lo hiciera, que la presentara.

Fui invitado al Palacio de Bellas Artes. El Ejecutivo mandó a la Cámara de Diputados el proyecto de reforma al artículo tercero. Torres Bodet participó en la Comisión de Educación de la Cámara. En la época de Torres Bodet, yo presenté una iniciativa para enmendar el artículo tercero y quitar esa farsa de la educación socialista, porque yo reconozco que esa educación era ineficaz.

Si vemos el Diario de los Debates, vemos que ya no tenía respaldo la reforma del 34. La defendía nada más que un sector que se decía radical. En la opinión pública, la nueva reforma al Artículo Tercero fue recibida con absoluto apoyo. En la Cámara no hubo oposición cuando presentamos el dictamen que fue aprobado. La escuela socialista no tenía ya aceptación...

Era una situación muy difícil. Prácticamente hubo un alivio cuando se hizo un convenio de modificación al artículo tercero en el gobierno de Ávila Camacho.

En el campo era que se daba, donde más fiebre había por la escuela socialista porque eran más extremistas. Estaba en auge la revolución rusa, y algunos maestros hacían viajes a Rusia como agitadores en el país. Todo eso terminó con Torres Bodet.

Después de cumplir con su deber en la Secretaría de Educación Pública en la presidencia de Ávila Camacho, Torres Bodet tomó el cargo de la Dirección de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En este periodo, se dedicó de lleno a planes de educación básica que no solamente abarcaran al interior del país, sino que sirviera como punto de conexión entre países que se encontraban en vías de reconstrucción por los impactos de la guerra y en vías de desarrollo por la desigualdad existente entre países considerados subdesarrollados¹⁴³.

¹⁴³ Debemos recordar en ese periodo se asentaron las bases de una estructura mundial dirigida por organismos internacionales cuyo principal apoyo económico correspondía de Estados Unidos. En este sentido, en la mayoría de los casos, las grandes sumas de presupuesto económico que circulaban en países considerados “periféricos”, no se daban sin esperar nada a cambio. Estados Unidos en plena etapa de Guerra Fría pretendía expandirse en la lucha hegemónica contra los

Después de varias tensiones en la UNESCO, sobre todo, en el marco de la Guerra Fría, Jaime Torres Bodet retomó su puesto en la Secretaría de Educación Pública en la presidencia de Adolfo López Mateos (1958-1964). Para retomar su segundo periodo como secretario de Educación, debemos recordar las andaduras presidenciales de Miguel Alemán Valdés (1946-1952) y Adolfo Ruíz Cortines (1952-1958).

Miguel Alemán Valdés fue el primer presidente civil que tuvo el periodo posrevolucionario, en su sexenio se destacó el desarrollo industrial. Alemán consideraba que había que “erradicar toda tendencia izquierdista y no simplemente modificar los términos” y dio prioridad al nacionalismo, patria, héroes, y símbolos que marcarían una tendencia destacada en el discurso oficial (Greaves, 2010: 200). El secretario de Educación, Manuel Gual Vidal, desarrolló sus labores sobre la “escuela unificada” y una educación enfocada a una orientación económica. Cabe mencionar que en su periodo se dieron ciertas libertades al sector privado y una presencia más notoria de la Iglesia.

Gual Vidal hizo algunas intervenciones para mostrar que en su cargo las escuelas rurales estarían a salvo. En un discurso de 1947 que recupera Claudia Herrera, hizo grandes elogios sobre el maestro rural:

El maestro ha sido lo esencial. Él ha sido un agente al propio tiempo de formación pedagógica de los niños del campo, como de estructuración de nuestra vida social rural; ha enseñado la cultura básica a sus discípulos y ha enseñado sus derechos de hombre libre al campesino... ha combatido los vicios, las enfermedades, las plagas y ha despertado los intereses que mueven al hombre para

soviéticos, por lo que su apoyo económico, para cuestiones de educación, salud, infraestructura, carreteras, etc., se exportaba con “recomendaciones”, es decir, orientaciones políticas y económicas afines a su estructura capitalista. Los países donde llegaban técnicos, supervisores y apoyo económico, tal y como pudimos ver en el capítulo anterior del caso boliviano con Alberto Tardío Maida, se introducen en burocratismos y dependencias que además quitan responsabilidades al Estado para impulsar las lógicas de mercado. También cabe decir que las orientaciones causaban efectos de alto impacto por ser ajenas a las realidades comunitarias. Por último, los intereses detrás del apoyo económico y el soporte técnico que llegaba a las zonas rurales tenían intenciones de intervenir gradualmente en las riquezas culturales y recursos naturales. En el capítulo séptimo ahondaremos en las políticas educativas economicistas generadas a partir de la Segunda Guerra Mundial que dieron origen a las políticas neoliberales.

realizar el inmoral progreso histórico cultural que hace libres y perpetúa a los pueblos (Herrera, 2002)

Paradójicamente, ante tales expresiones pareciera que para Gual Vidal el maestro rural tenía un rol fundamental en las comunidades, pero no lo demostró con las medidas tomadas en su administración. Como comenta Herrera, los recursos continuaron siendo escasos y la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, entre 1940 y 1950, organizó cuatro huelgas nacionales.

Después, en el sexenio de Adolfo Ruiz Cortines, su secretario de Educación, José Ángel Ceniceros continuó la línea de su antecesor basado en la unidad nacional. Un dato consternador que arroja Greaves es que, “se hablaba ya con insistencia de la crisis de la educación” y que “para 1958, más de 50% de los niños que vivían en el campo no pisaban un aula. O viéndolo de otra manera, de los 3 000 000 sin escuela, tres de cada cuatro habitaban en poblados” (2010: 202)

En este sentido, cuando Adolfo López Mateos toma la presidencia en 1958, Torres Bodet elaboró el Plan de Once Años para atender de manera urgente el rezago educativo. Otra de las iniciativas que acompañaron al Plan de once años fue la elaboración de Libros de Texto Gratuitos a cargo de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) que se valoraron como “anticonstitucionales”, “antidemocráticos”, “antipedagógicos” y “comunistas” por los contrarios a la intervención del Estado en el plano educativo. Sobre el Plan de Once Años, López de Lara rescata la opinión del profesor José Santos Valdés:

El Plan de once años es, para mí, una realización revolucionaria, la más trascendente de la década de los 60s. Por primera vez se acaba con el tabú de que, siendo como somos un pueblo pobre, México carecía de recursos para, a nivel primario, darle a cada niño de 6-7 años un lugar en la escuela primaria y, en orden ascendente, absorber a todos los que, cuando menos nivel secundario, quieran seguir estudiando. El plan se adelantó en su cumplimiento. Para enseñanza primaria la cifra de 2 mil plazas federales anuales que, en su tiempo fue impresionante, que para maestros primarios creó el cardenismo, ha sido rebasada en más de 300%: en los últimos tres años se han creado más de siete mil por año y la población no ha crecido en tres veces más que la que había en el sexenio 1934- 1940 (López de Lara, 2018: 235)

En el Plan de Once Años, Torres Bodet, con una gran influencia en la solidaridad internacional y la paz que manifiesta la UNESCO, expresó sus anhelos de fomentar a partir de la educación, la democracia, la unión nacional, la libertad, la justicia social, la igualdad y el humanismo.

El Plan de los Once Años, las vías de pacificación e igualdad en el derecho a la educación para los niños del país, se contrarrestó con la situación represiva en contra del magisterio, telegrafistas y ferrocarrileros. A finales de 1958 y 1959, brotaba un fuerte descontento social entre organizaciones sociales y magisterio. El país que se introdujo en la industrialización y educación técnica para responder a la demanda fabril, mostraba una creciente inestabilidad política y económica en el que el descontento social no tardó en salir a las calles. Además, en el marco político internacional, se dio el triunfo de la Revolución Cubana en 1959, que reavivó la euforia de las fuerzas de izquierda y liberación nacional en el contexto latinoamericano.

En lo que concreta al magisterio mexicano, el hecho de que se lograra crear el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para aglutinar al magisterio a nivel nacional no significó que las pugnas internas menguaran:

el gobierno no tardó en pasar a la ofensiva para avanzar en el control y subordinación de sus líderes la corrupción sentó sus reales entre los dirigentes sindicales quienes no mostraban interés por la difícil situación de sus agremiados. Los puestos directivos servían de trampolín político a las altas esferas gubernamentales o para amasar grandes fortunas” (Greaves, 2010).

La situación del magisterio era extrema desde antes de 1956, mientras se construían las cúpulas de líderes sindicales entre pactos políticos y altos recursos económicos, las bases magisteriales disponían de salarios insignificantes y escasas condiciones laborales. Estos últimos, conscientes de que el liderazgo miraba por sus propios intereses y que no pretendían solucionar su situación de decadencia, se organizaron tanto para reivindicar sus derechos como para erradicar las cúpulas y democratizar el SNTE.

Entre los líderes de la disidencia magisterial destacó la presencia del guerrerense Othón Salazar Ramírez. El normalista que se formó en la Normal de Ayotzinapa y

después en la Escuela Nacional de Maestros, encabezó en 1956 un amplio movimiento magisterial contra lo que consideraron “cacicazgos del sindicato magisterial”¹⁴⁴. Al siguiente año, de forma asamblearia se determinó que liderara el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM), movimiento que logró convocar a la mayoría de las escuelas primarias de la Ciudad de México. Se suspendieron labores y la represión no tardó en hacer presencia tanto en el magisterio como en los ferrocarrileros, telegrafistas, petroleros, médicos y campesinos. La persecución, los interrogatorios para que confesaran su relación con los soviéticos, la represión y el encarcelamiento fueron las respuestas del gobierno de Adolfo López Mateo ante el descontento social y la efervescencia que se gestaba.

5.2.2.- Las medidas tomadas para la formación del magisterio rural en el sexenio de Ávila Camacho: de Regionales Campesinas a Normales Rurales

Sobre las medidas tomadas para la educación normal, Torres Bodet¹⁴⁵ expresaba en el periódico *El Nacional* en 1943, la necesidad de “institutos normales en cuyos planes de estudio el pedantismo no asfixie a la realidad, las tendencias empíricas no inciten a desdeñar la amplitud del conocimiento humano y el deseo de esa amplitud no induzca tampoco a una imitación servil del pasado o de lo extranjero” (López de Lara, 2018: 200). En un rescate de datos que realiza Civera (2008) del GENL, informa que en 1944:

... la secretaría contaba con 30, 819 maestros de primaria, de los cuales, 14, 908, eran titulado. De éstos 11, 358 eran normalistas, y de los normalistas, 7,996 vivían en el Distrito Federal. Según cálculos de la SEP, el promedio anual de graduados en todas las normales del país era de aproximadamente 1,200, de los 564 se titulaban de las normales rurales. Es decir, la SEP no controlaba la formación de la

¹⁴⁴ Othón Salazar comenta en documental sobre Lucio Cabañas *La guerrilla y la esperanza: Lucio Cabañas* que el MRM “nació de una explosión de rebeldía de una masa importante de unos ocho a diez mil maestros. El motivo de la rebelión diremos, salarios de hambre para el magisterio, charrismo sindical hasta niveles de gansterismo... tuvimos la pretensión y en cierto modo la conseguimos de convertir al MRM como instrumento de pelea nacional por parte del magisterio. Tuvimos éxito importante: Oaxaca, Guerrero, Chihuahua, Tamaulipas, Estado de México, Morelos. La de Guerrero estaba bajo la dirección de Lucio Cabañas”.

¹⁴⁵ Civera (2008) también comenta que Jaime Torres Bodet en 1944 dirigió 800 mil pesos adicionales a partidas del presupuesto destinado al mantenimiento de las Escuelas Normales Rurales, “dicha cantidad fue invertida en diversos gastos como refacciones, combustible, ropa, herramientas y otras cosas, especialmente en el aumento de las becas de los estudiantes, material para escuelas, vestuario y equipo. Ello representaba un alivio para las escuelas, que prácticamente carecían de todo, pero era una cantidad muy baja si se le compara con los cuatro y medio millones de pesos que se pensaban invertir en la construcción de la normal en el Distrito Federal”.

mitad de los profesores. Para ese año, quedaban ya sólo 19 escuelas normales rurales después de que cerraron las que estaban en peores condiciones y 29 escuelas normales urbanas ubicadas en las capitales de las entidades federativas (2008)

Como hemos mencionado con anterioridad, la formación del magisterio rural en la *educación socialista* se basó en crear agentes de cambio para la transformación social. Después del viraje, cuando Jaime Torres Bodet encabezó la Secretaría, el magisterio debía generar la unidad nacional y la accesibilidad a la cultura. En las Escuelas Normales Rurales, todavía llamadas Regionales Agrícolas, había una gran presencia del Partido Comunista de México (PCM), sobre todo, a partir del crecimiento de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM). Tanto el PCM como la FECSM, como fieles seguidores de la *educación socialista*, los cambios de rumbo no embonarían de manera tan sencilla por el sentimiento de abandono de los postulados revolucionarios que se gestaba en los internados escolares. Los telegramas que llegaron a presidencia en 1944 dejan ver el proceso de abandono en el que se encontraban los internados, a continuación, el telegrama por parte del “Sen. Nabor A. Ojeda” desde Chilpancingo entregado el 14 de febrero de 1944:

Invitado por Soc. Alumnos de Ayotzinapa, visité Esc. Normal Rural encontrándola situación difícil por falta de 300 mesa- bancos lo que pueden construir alumnos dándoles madera y clavos con lo cual cuesta cada uno \$7.00 en lugar de “22.00 que valen en el mercado, por lo que su importe será de \$2,030.00. Le faltan implementos agrícolas, medicamentos, herramientas taller carpintería, útiles para cocina, 200 camas, 300 cobertores, 600 colchas, 600 sábanas, 200 almohadas, 200 fundas para almohada, 600 toallas y vestuario para 300 alumnos. Pide intervención ante Sría. Educación fín equie a dicha escuela con útiles enumerados¹⁴⁶

El telegrama continúa con muestras de trabas para la accesibilidad de estudiantes y desplazamiento de maestras/os “revolucionarias/os”:

Virtud visita a Normal Rural Ayotzinapa el 13 del actual, y visitas anteriores a Escuelas Rurales, así como dificultades para internar 50 alumnos hijos ejidatarios de ese Estado en Escuela Agrícola Palmira, Mor., por no haber terminado 4º. año escolar y otros que diciendo haberlo hecho no tuvieron preparación suficiente, como está pasando en Ayotzinapa, pide su intervención ante Sría. de Educación Pública

¹⁴⁶ Archivo General de la Nación, Miguel Ávila Camacho/ 103257/ Caja 0651 (534.6/76- 534.6/137) exp. 534.6/125

objeto remédiese problema, pues considera que causa primordial lo anterior, es que dicha Dependencia no designa suficientes maestros en cada Escuela Rural, a las que Dirección Educación Dependiente Estado presta menos atención por improvisación profesorado, así como por problema creóse para destruir co-educación abarca padres familia y confusión en complicidad algunas Autoridades o empleados tanto federales como del Estado con Acción Nacional y sinarquismo, para combatir escuelas netamente revolucionaria, lo que originó que fueran desplazados maestros viejos en la lucha, no pudiendo atender los profesores actuales 4 cursos de su escuela...¹⁴⁷

La huelga que los estudiantes de las Normales Rurales realizaron en el periodo final del sexenio de Lázaro Cárdenas dio paso a profundos cambios en el interior de las Escuelas Regionales Campesinas. En la presidencia de Ávila Camacho se marcó un nuevo periodo y dejaron de ser preferencia, se dio la unificación del currículum de formación magisterial rural y urbano en 1945 con el objetivo “democrático” de lograr la “unidad nacional”, que en el ámbito educativo se reflejó también en la unidad sindical con la creación del SNTE en 1943.

En el caso de las Regionales Campesinas la unificación de planes de estudio supuso su propia desaparición, “para formar por separado, escuelas prácticas agrícolas y escuelas normales rurales, así como la separación de hombres y mujeres en planteles unisexuales” (Civera, 2008: 317)¹⁴⁸.

La transformación tajante en la formación del magisterio rural causó entre estudiantes, magisterio, campesinado y cercanos al internado un gran enojo y movilización para mantenerlas como hasta entonces. Alicia Civera recoge por el maestro Santos Valdés, lo que entre emoción y enojo expresó una estudiante de Ayotzinapa a un coronel del ejército en 1942 cuando la llevaban presa en uno de los conflictos que comenzaron a ser habituales:

Debe usted saber... que somos hijos de campesinos agraristas; que nuestros padres lucharon con las armas en la mano en esa Revolución... no crea que vamos

¹⁴⁷ Archivo General de la Nación, Miguel Ávila Camacho/ 103257/ Caja 0651 (534.6/76- 534.6/137) exp. 534.6/125

¹⁴⁸ Alicia Civera (2008:326) señala que, de los 35 planteles, nueve se denominaron escuelas prácticas agrícolas y 26 como normales rurales. El STERM se desestructuró y las normales rurales quedaron bajo la coordinación del Departamento de Enseñanza Normal y Mejoramiento Profesional de Magisterio (DENMPM), al que en 1942 se le renombró como Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP).

a eludir nuestro papel por temor a la muerte defraudando a nuestros padres. Es doloroso ver, que después del sacrificio de nuestros padres, hoy que los revolucionarios están en el poder... La Revolución destruyó al ejército porfiriano por estas cosas que ahora nosotros estamos sufriendo. ¡Somos las nuevas generaciones de esa Revolución y con orgullo, frente a quien sea, levantamos la bandera de nuestros padres (2008: 341)

La separación de escuelas prácticas agrícolas y Escuelas Normales Rurales tuvo repercusiones políticas, pedagógicas, económicas y sociales por la integralidad de los principios de la *educación socialista*. Políticamente, tuvo la intención de “romper el coto de poder de los maestros más radicales en el sistema de educación rural” (Civera, 2008: 317). Para la comunidad escolar y campesina la separación entre la formación magisterial rural y el aprendizaje de técnicas agropecuarias fue una ofensiva a los postulados revolucionarios.

El meollo de la estrategia unificadora estuvo en la intención de desvincular al sistema educativo rural de las problemáticas ligadas a la “justicia social”, a la redistribución del reparto agrario, el uso colectivo de la tierra y la dignificación de las personas del campo. Su propósito se basó en impulsar el distanciamiento de Regionales Campesinas con las organizaciones campesinas a medida que se formaba un magisterio rural enfocado en orientaciones modernizantes de una mirada urbana y poco aterrizadas a la realidad del campo.

Cabe recalcar que, si los planes de estudios unificados se realizaron en nombre de la democracia por la SEP, las escuelas rurales y urbanas no se colocaron al mismo nivel “ni de una homologación en el escalafón de los maestros urbanos y rurales... una mayor estratificación del magisterio, las normales rurales quedaron en franca desventaja, y para entonces su orientación ya era pactada en las altas esferas de la SEP y el SNTE” (2008: 381)¹⁴⁹.

A esas alturas, la Escuelas Regionales Campesinas, después llamadas Escuelas Normales Rurales, eran un hervidero de comunistas, es más, territorios de autogobierno que no eran para nada del agrado del gobierno de Ávila Camacho. En

¹⁴⁹ Desde 1945 las Escuelas Normales Rurales entraron en el nuevo plan de estudios de seis años, tres de secundaria y otros tres de estudios profesionales, de la misma forma que las normales de la Ciudad de México.

el proyecto de la modernización e industrialización las Escuelas Normales Rurales no tenían cabida y las dejaron en los márgenes de la marginalidad absoluta.

5.2.3.- El inicio de las campañas de desprestigio contra las Normales Rurales: la “calumnia de Ayotzinapa” por la supuesta quema de bandera nacional

Con anterioridad comentamos que Luis Sánchez Pontón (1940-1941) renunció al cargo de la secretaría de Educación por las presiones a las que fue sometido después de unos altercados ocurrido en la Normal Rural de Ayotzinapa. El agrónomo y miembro del PCM, Hipólito Cárdenas, que era el director de la escuela desde 1937 y también parte de la Liga de Comunidades Agrarias y jefe de zona del Banco de Crédito Ejidal, fue destituido del cargo de director en el marco de que la escuela se traspasó de Regional Campesina a Normal Rural.

Sumada la ida del director con otras exigencias no atendidas, el descontento se incrementó cuando llegó a cubrir el cargo de la dirección el profesor Pérez Guerrero, miembro del FRMM, “en abril pidieron la salida del director, a quien acusaban de irresponsabilidad por no vivir en la escuela ni impartir todas sus clases; de no tomar en cuenta las decisiones del Consejo Administrativo de la escuela y de no informar a la Asamblea General después de cada sesión de Consejo; de haber tomado varias medidas saltándose al Consejo... de ser un autoritario sin seguir su papel de guía con una intención de colaboración mutua, como dictaban los reglamentos, y de dividir a los estudiantes al formar el Bloque de Estudiantes Revolucionarios, ligado al FRMM” (Civera, 2008: 360).

El conflicto continuó cuando la Secretaría de Educación cesó a profesores comunistas. En un oficio del 7 de marzo de 1941 que Uriel González Torres envía al presidente Ávila Camacho se comenta: “esa escuela ha venido funcionando deficientemente debido a que los maestros no desempeñan su papel de educadores, sino que se andan mezclando en asuntos políticos e inculcan a los estudiantes el comunismo. Solicitan su intervención para que se resuelvan sus problemas y además para que el Director no sea removido de su puesto”¹⁵⁰.

¹⁵⁰ Archivo General de la Nación, Manuel Ávila Camacho/ 103415/ Caja 0847 (549.11/6- 549.11/80) Exp. 549.11/6 legajo 1 y 2. 110.1/30.

Ante la situación de conflicto, Pérez Guerrero se puso en contacto con el Gobernador del Estado de México, el profesor Carlos F. Carranco Cardoso y “los periódicos comenzaron a circular la noticia de que en el festejo de la muerte de Zapata los estudiantes habían quemado y ultrajado la bandera nacional para izar en su lugar la bandera rojinegra. Éste era un delito especialmente grave en tiempos de guerra mundial y de necesidad de la unión entre mexicanos” (Civera,2008: 361).

Por las faltas a la bandera nacional que fue recibida por el presidente Cárdenas en la Jornada de Nacionalidad del 13 de septiembre de 1940, el 2 de mayo de ese mismo año el gobernador Carranco Cardoso llegó con soldados del Batallón 27 de Iguala los cuales acordonaron la escuela y se llevaron presos a seis estudiantes y tres profesores. En un informe enviado a la Secretaría de la Defensa Nacional de la Secretaría del Estado Mayor por la Comandancia del 27 Batallón de Zona Militar firmador por Alejo González González, el mismo comunica que:

... esta Comandancia dio instrucciones verbales al C. Coronel Alfonso M. Badillo Aguirre, Comandante del 2/o. Sector Militar y del 37/o. Batallón de Infantería, para que se trasladara a Ayotzinapa a practicar una investigación minuciosa de lo denunciado, habiendo rendido este Jefe el informe del cual se acompaña una copia... se comunica la declaración de huelga; del acta declarando depuesto el movimiento de huelga y del acta que establece las bases de unificación de la aludida Escuela, así como de una relación de los profesores y alumnos comunistas, enviándose por separado un cuadro con un retrato de CARLOS MARX y una bandera roji-negra¹⁵¹

Contra los estudiantes y maestros presos se levantaron acusaciones de ultraje a la insignia nacional, delitos contra la autoridad y asociación delictuosa vinculada a una célula comunista (2008: 321). Los documentos encontrados entre la correspondencia de Ávila Camacho en el Archivo General de la Nación, se puede apreciar que los sucesos ocurridos en Ayotzinapa tuvieron un alto impacto social a nivel nacional, es más, muestran la importancia que tenían las Normales Rurales en la sociedad mexicana. Los informes y giros enviados al presidente después de las difamaciones, las calumnias y la guerra que la prensa conservadora, entre otras, de *La Nación*, *Excelsior* y *El Universal*, provocó logró una respuesta social sólida. El 9

¹⁵¹ Archivo General de la Nación, Manuel Ávila Camacho/ 103415/ Caja 0847 (549.11/6- 549.11/80) Exp. 549.11/6 legajo 1 y 2. 549 11/6

de mayo de 1941 en *Excelsior* de publicó en página editorial, “El Fermento Comunista”:

A ciertos comunistas pertenecientes a las Escuelas Normales de las poblaciones Ayotzinapa, Guerrero y de Tenerife, Estado de México, fueron atribuidos muy graves ultrajes al más alto de los símbolos patrios, o sea a la bandera nacional, perpetrados en ocasión del “Día del Trabajo”. Se informó que en Tenerife la enseña mexicana fue quemada por los sectarios de Stalin, aunque el director de la escuela de esa localidad asevera que las noticias son erróneas. Respectos a los sucesos de Ayotzinapa, el pueblo está sumamente indignado por la conducta de los maestros de la escuela de ese lugar, a la cual se señala como el foco perturbador y “doctrinario” en esa región de Guerrero... harto conocido es el criminal desprecio que los “mujiks” criollos siente por nuestra bandera, a la cual calificaron, en el demagógico año de 1935 y en mitin público en la propia capital de la Nación, de “hilacha tricolor”. Nadie puede sorprenderse de que algunos “maestritos” irresponsables y retrasados mentales (se imaginan vivir todavía en el sexenio pasado)... la indignación populares más hondo: arranca del mantenimiento en varios puestos responsables de la Secretaría de Educación, y aun en otras ramas administrativas, de personas que no han hecho un misterio de su credo comunista y antidemocrático, y que usando y abusando de sus cargos, continúan en la tardea de agitación, de sorda labor de zapa contra de los esfuerzos constructivos y liberales del actual régimen de Gobierno.

Y los profesorcillos de marras vienen a poner de relieve que el virus continúa circulando, con bastante tolerancia todavía... contaminando peligrosamente a la niñez mexicana, sobre la cual se finca la esperanza de regeneración espiritual y material de México....

... el diputado y militar Luis Márquez Ricaño ha dicho que las “ofensas inferidas a la bandera patria en los poblados de Ayotzinapa, Guerrero y Tenerife, Estado de México, han venido a colmar las *complacencias* que se han tenido con los elementos comunistas, siendo necesario tomar medidas drásticas para acabar con provocaciones”.

... Esa causa no es otra que la “complacencia” que se tuvo con ellos por ciertos altos funcionarios de la pasada Administración. Sin esa actitud, el comunismo en México quedaría reducido a los doscientos agitadores de poca monta que desfilaron a la zaga de los contingentes obreros el primero de mayo último. No creemos, pues, necesario que se disuelva el “Partido Comunista”, aun creyendo como creemos que está al servicio de una potencia extranjera, por hoy confabulada contra naciones que defienden la libertad en el mundo. Estamos seguros de la repulsión que el mexicano siente por la tiranía moscovita; y precisamente por ello, no es justo que una minoría insignificante y sin arraigo perturbe la tranquilidad nacional... El fermento comunista puede y debe cesar tan sólo con que terminen las “complacencias” que se han tenido

con sus jefes, más o menos encubiertos y emboscados, en la maquinaria administrativa...

En cuanto al problema que el comunismo crea en la enseñanza, el remedio es Obvio: mientras exista el artículo tercero en sus actuales términos, los afectos al régimen ruso se escudarán en él, manifestando que cumplen con la Constitución que les manda impartir la llamada “educación socialista”; pero una vez que se instaure su contenido de libertad, ya no habrá ni excusa ni pretexto para exigir la más firme y estricta disciplina y obediencia a los maestros, que tienen la más delicada y patriótica de las misiones, como es la de moldear el espíritu de los niños con la arcilla generosa, ansiada de respeto para la Patria y sus instituciones... ¹⁵²

Entre la correspondencia del presidente Ávila Camacho con fecha de agosto de 1941, se recopilan cartas de sectores sociales que anuncian apoyar como también repudiar a las/los normalistas encarcelados. Entre los pronunciamientos en contra, que cabe decir que son de menor cantidad, se encuentran el Bloque de Trabajadores del Campo de Tamaulipas, la Unión Reorganizada de los Viejos Revolucionarios de Tampico y estudiantes de la Escuela Normal Rural de El Mexe en Hidalgo, Jesús Melo, Daniel Téllez, quienes simpatizaban con el Frente Revolucionario de Estudiantes Campesinos de México:

Elevamos nuestra protesta enérgica contra actos bochornosos suscitados por las Células Comunistas de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa... Llegando al grado de que ese ultrajamiento significa la gran traición a la Patria, y traidores a los que consumaron tan villano crimen, creemos prudente pedir a Ud., que sean castigados severamente los responsables y extinguir por completo a las Células Comunistas que tanto descontento han provocado en extensas Zonas de Nuestro País...

Los Estudiantes Campesinos de la república, piden: que se tomen medidas rigurosas de aquellos Ciudadanos que sostienen la Doctrina Moscovita, que solo entregan su tiempo en mangonear a nuestras Masas Laborantes arrastrándoles a una triste Etapa de desolación... por causa de Maestros mangoneadores adheridos al STERM son los culpables inmediatos de este acto y, cuyo fruto ha originado la formación de un grupo Anti- Comunista que al constituirse se le ha llamado FRENTE REVOLUCIONARIO DE ESTUDIANTES CAMPESINOS DE MÉXICO, nacido en el Seno de los Sentimientos Nobles para con la Patria.¹⁵³

¹⁵² Hemeroteca del Archivo General de la Nación, *Excelsior, El Periódico de la Vida Nacional*, viernes 9 de mayo de 1941

¹⁵³ Archivo General de la Nación, Manuel Ávila Camacho/ 103415/ Caja 0847 (549.11/6- 549.11/80) Exp. 549.11/6 legajo 1 y 2. 32576.

Entre los que se pronunciaron por la liberación de las/los estudiantes de Ayotzinapa y denunciaron los “actos criminales de la prensa”, “el ultraje a la enseña nacional” y “la violación de postulados revolucionarios” se posicionaron varios grupos de estudiantes y maestros, entre otros: la Sociedad de Estudiantes Revolucionarios Emiliano Zapata, varias secciones estatales del STERM, diversas Escuelas Normales Rurales, la Juventud Estudiosa de la Escuela Rural “Vanguardia” de San Antonio de la Cal de Oaxaca, la Liga Femenil de la Escuela Normal Rural de Tenérea y Comunidad Estudiantil Roji-negra. Aparte, también hubo emociones por la liberación de los presos de Ayotzinapa por otros sectores de la población: la Unión de Mujeres Revolucionarias de Acapulco de Guerrero, el Comité Ejecutivo de la Sociedad de Padres de Familia, Comisariado Ejidal de Cabañas de San Gerónimo en Guerrero, Ejido de Ermita Guadalupe y Cieneguitas del municipio de Ciudad García en Zacatecas, Comisión Ejidal de “El Cairo” de Villa López de Chihuahua, Ejido de La Porreña de Chihuahua, Vecinos de la comunidad El Potrero y ejidatarios de Almolonga del municipio de Tixtla de Guerrero, Federación Regional de Trabajadores del Saltillo, Frente Zapatista de la República y la Unión de Empleados de Hoteles Restaurant y Similares del distrito de Tabares de Acapulco en Guerrero, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Sría de Comunicaciones y Obras Públicas, Federación de la Región de Jalapa del CTM, etc.

Después de la revuelta social provocada por los acontecimientos ocurridos en la Normal Rural de Ayotzinapa, los acusados fueron liberados de los cargos imputados. Alicia Civera apunta que, “el presidente Ávila Camacho visitó la escuela de Ayotzinapa el 2 de julio, y nueve días después ordenó a la SEP que se cambiara de adscripción al director y a todo el personal de la escuela, en su mayoría del FRMM, pero no permitió que regresaran los maestros de la Rama que habían sido cesados (Civera, 2008: 362).

El altercado narrado fue el parteaguas que cambió de forma definitiva el rumbo de las Escuelas Normales Rurales, este fue el punto clave de una larga trayectoria de difamaciones, persecuciones, desapariciones y abandono de las escuelas. Se dio

inicio a acusaciones en diferentes Normales Rurales y los periódicos de forma usual cubrían sus tirajes de notas escritas con una pluma anclada en el resentimiento.

La falta de recursos, los ataques directos e indirectos estatales, los conflictos entre la Rama y el Frente, las infiltraciones al interior de la escuela, los reportes a gobierno de las rutinas de cada Normal Rural, las acusaciones por el mal manejo de cuentas, las acusaciones por estar formando células comunistas o por ofender los símbolos patrios, etc., causaron conflictos que tuvieron una gran respuesta social polarizada en la ciudadanía. Las políticas de educación para la unidad y la democracia introdujeron a las Normales Rurales en un laberinto de violencia, pactos, negociaciones, conflictos, dogmatismos, radicalismos y reformismos que no se despejan hasta la actualidad.

En el contexto de adversidad y recortes presupuestales, la FECSM iba logrando una mayor presencia en las Escuelas Normales Rurales del país. Cercanas al PCM, después del vaciamiento de la esencia de la *educación socialista* por las medidas de unificación, las escuelas continuaron ejerciendo el autogobierno con el fin de mantener los “postulados revolucionarios” en la formación. Como el currículum impuesto no cubría sus inquietudes políticas y sociales, decidieron realizar su propio currículum paralelo¹⁵⁴. Según el currículo propio, las Normales Rurales se basan en cinco ejes que se mantienen hasta la actualidad: académico, político, productivo, deportivo y cultural.

El eje académico cumple con los planteamientos educativos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), es decir, se desempeñan en el currículum oficial en turno para, al fin de cuentas, poder ejercer como maestros y maestras rurales al egresar. El eje principal, el político, los/las estudiantes realizan análisis de la realidad nacional e internacional desde una perspectiva, sobre todo, marxista-leninista. Los estatutos de la FECSM, basados en los principios organizativos del centralismo democrático y en su identidad campesina, son hasta la actualidad de gran

¹⁵⁴ El maestro José Santos Valdés impulsó códigos disciplinarios y aconsejó en la realización de currículum paralelo, labores que estimularon la formación de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) en 1938

importancia, fundamentan filosófica y políticamente el sentido de los demás ejes. En el eje productivo, los estudiantes realizan prácticas agropecuarias. Los/las estudiantes más comprometidos/as, consideraban necesario el aprendizaje de las labores en las hectáreas que dispone la escuela para fortalecer lazos con la comunidad y disponer de alimentos en el internado. El eje deportivo, promueve la salud y crea dinámicas de convivencia entre estudiantes y habitantes de las comunidades. Por último, el eje cultural apuesta por el rescate de la cultura propia y popular a partir de cantos, bailes regionales, rondalla y banda de guerra (Antología FECSM en Elortegui, 2017: 170).

El currículum paralelo al oficial logró que el sello revolucionario de la identidad del normalismo rural permeara. El autogobierno es el eje primordial en la dinámica del internado: elaboración de material didáctico, lecturas de su biblioteca personal, círculos de estudio para dialogar sobre problemáticas nacionales e internacionales, prácticas agrícolas y comunitarias, asambleas escolares y sociales, etc. Cuando salían a las labores comunitarias tal y como menciona Alicia Civera organizaban comités de higiene, campañas contra el alcoholismo y de vacunación. Con los jóvenes, fomentaban los deportes, las orquestas, las obras de teatro, los bailables, los cantos regionales, escolares y revolucionarios. En algunos lugares, construían caminos, facilitaban la accesibilidad de agua potable, realizaban trámites para demarcar ejidos, organizaban cooperativas, etc. (2008: 428- 429)

Los ejes mencionados son parte de la estructura interna de la FECSM, los/las estudiantes a través de sus Comités y Consejos son los gestores de sus propias problemáticas y gobiernan las Normales Rurales desde un enfoque social en contacto con las comunidades cercanas. A nivel nacional la organización, la FECSM se caracteriza por una estructura nacional vertical que se ha ido modificando. El Congreso Nacional, es decir, la asamblea de todas las escuelas, es la máxima autoridad de la FECSM; puede ser ordinario o extraordinario. Las Reuniones Nacionales (ordinarias y extraordinarias) le siguen en importancia. El Comité Central (CC) es el máximo organismo permanente de la FECSM y se conforma de cinco secretarías: Secretaría General, Secretaría de Organización, Secretaría de Acción

Política, Secretaría de Relaciones Exteriores y Secretaría de Conflictos. Se designa la sede cada año a una escuela perteneciente a la FECSM. El Comité Nacional de Vigilancia (CNV) es el segundo en importancia y se conforma de cinco elementos: presidente, secretario, tesorero y dos vocales. El Comité de Orientación Política e Ideológica Nacional (COPIN) es el tercero en importancia y se conforma de cinco elementos. La Comisión Coordinadora Nacional (COCONAL) es el cuarto organismo, conformado por los delegados de todas las escuelas. La organización a nivel local de la FECSM es la siguiente: La máxima autoridad de una escuela es la Asamblea General; puede ser ordinaria o extraordinaria. Le siguen en "facultad" los Comités Ejecutivos y Consejos Estudiantiles. Estos están conformados por dieciséis a veinte carteras o comisiones, las cuales son: Secretario General; Secretario de Actas y Acuerdos; Secretario de Organización; Delegado Nacional; Delegado Local; Comité de Orientación Política e ideológica; Comité de Prensa y Propaganda; Relaciones Exteriores; Módulos de Producción; Difusión Cultural; Comité de Lucha; Comité de Honor y Justicia; Higiene; Cómputo; Finanzas; Deportes, etc.

5.3.- Las Normales Rurales en la década de los sesenta y setenta: huelgas, represión, grupos guerrilleros, *guerra sucia* y la Agencia Central de Inteligencia de Estado Unidos (CIA)

La situación en el país a inicios de los sesenta comenzó teñida de violencia por varias situaciones de represión contra las movilizaciones sociales del campo y la ciudad. En las zonas rurales el abandono se insertaba de manera gradual. El reparto agrario impulsado con mayor voluntad en el gobierno cardenista se frenó ante las aceleradas medidas comerciales modernizadoras del gobierno de Ávila Camacho. Aparte de la paralización del reparto agrario, se obstaculizó la estructura colectiva de la tierra por acuerdos comerciales que cruzaban también límites nacionales. La industrialización para el desarrollo que sacara al país de su estancamiento compitió de forma desequilibrada con el sentido ejidal y el sistema de cooperativas. El despojo de tierras y las dinámicas depredadoras de los caciques marcaron una época de corrupción, represión y sometimiento que muchas personas lamentarían como un agigantado retroceso después de la Revolución Mexicana.

A pesar de que el innovador proyecto nacional se concentrara en lógicas urbanas, el panorama en las ciudades no era más alentador. Tras la Segunda Guerra Mundial, en la Guerra Fría desde 1946 hasta la caída del muro de Berlín en 1989, en el contexto de la confrontación entre los Estados Unidos de América y la Unión Soviética, en los países considerados periféricos se realizaron constantes actos de violencia contra la población justificados en defensa del orden público y la amenaza del comunismo. Desde el movimiento ferrocarrilero en 1958 cualquier manifestación pacífica protagonizada por los movimientos sociales y estudiantiles en diversos estados de la República fue respondida con operaciones represivas de la policía y el ejército a fin de disolverlas. Ocurrió así con la lucha entre 1956 y 1958 de los ferrocarrileros, metalúrgicos, telefonistas, rieleros, petroleros, médicos y maestros, cuyos activistas fueron encarcelados “acusados de disolución social” (Castellanos, 2007:69).

Como hemos mencionado anteriormente, en el contexto educativo el Movimiento Revolucionario Magisterial (MRM) encabezado por Othón Salazar, logró una gran convocatoria magisterial por el descontento acumulado de las bases magisteriales. Las movilizaciones de las bases magisteriales nacieron al calor de un sentimiento de injusticia, ya que cada vez era más frecuente que sus líderes del SNTE ascendieran con cantidades salariales exorbitantes en puestos sindicales y políticos mientras ellos/as no lograban salir de una situación laboral paupérrima. Las exigencias para mejorar sus condiciones laborales y democratizar el SNTE mediante la erradicación de la corrupción existente fueron acalladas con un sistema de represión fulminante.

5.3.1.- Memorias, prensa, Dirección Federal de Seguridad e Investigaciones Políticas y Sociales: rutas de continuidad histórica ante el normalismo rural abandonado, golpeado y en resistencia

Los estudiantes de las Normales Rurales de ese periodo, no solamente se hicieron cargo de su organización interna y del ejercicio pedagógico. Al mismo tiempo, tomaron la responsabilidad de negociar con los gobiernos estatales los planes de estudio para evitar los retrocesos respecto de los planes originales; se hicieron cargo también de vincularse con organizaciones sociales en defensa de los

derechos sociales en específico con las demandas campesinas ya que, por tradición, los estudiantes de las Escuelas Normales Rurales rebasaban las expresiones pedagógicas de su formación cuando debían realizar sus prácticas escolares. En este sentido, la tradición de lucha venía desde la formación de las escuelas, del cardenismo y de la influencia de la FECSM en las/los estudiantes.

En el contexto de la época, las Normales Rurales se consideraron un foco rojo a exterminar por sus orientaciones socialistas y su vínculo con organizaciones campesinas ante el empobrecimiento y la efervescencia social que brotaba ocasionadas por las políticas de despojo capitalistas en las zonas rurales. Aunque no todos los estudiantes de las Normales Rurales compartían los pensamientos marxistas y leninistas de la FECSM, dicha organización estudiantil acaparaba la atención de los gobiernos en turno por su orientación cercana a las Juventudes del Partido Comunista Mexicano. Los acontecimientos nacionales e internacionales influyeron en la formación ideológica y política de la mayoría de los normalistas. Arturo Miranda, estudiante de la época en Ayotzinapa recuerda:

En el plano internacional, la Revolución Cubana estaba en marcha y estimulaba a la juventud estudiosa a seguir las enseñanzas de los revolucionarios cubanos, desarrollar una revolución similar a partir de crear en México nuestra propia Sierra Maestra, estos acontecimientos eran motivo de comentarios en pasillos, aulas y dormitorios. Lucio y el exseminarista Inocencio Castro Arteaga, desaparecido durante el gobierno de Rubén Figueroa Figueroa, instalaron en la oficina del Comité Ejecutivo de la Sociedad de Alumnos un radio de bulbos que diariamente a las 8 de la noche captaba transmisiones del Ejército Rebelde desde Sierra Maestra en Cuba (Miranda y Villarino, 2011:28)

En el clima del fracaso de la intervención norteamericana en Vietnam y del triunfo de la Revolución Cubana, la juventud vivía un periodo de efervescencia social en toda América Latina y las Normales Rurales no eran la excepción. Continúa Miranda:

Lucio (Cabañas) aprovechaba el interés y entusiasmo de los radioescuchas para explicar la trascendencia e importancia histórica que tenía para Cuba, México y América Latina la lucha emprendida por los cubanos revolucionarios y que motivaba amplios comentarios entre estudiantes y maestros, entre ellos el profesor de historia José González, quien nos decía en sus clases: “Y no descartemos que antes de 10 años en México también estemos viviendo un

movimiento revolucionario como el cubano, porque esa lucha es justa y crea la esperanza de sacudirnos el yugo del imperialismo norteamericano”. Algunos quedábamos patinando en el aire”, soñando en una nueva revolución en México, pero jamás pensamos que como protagonistas, sino como espectadores. En ese momento nos entusiasmaba pensar que en México también combatirían Fideles Castros mexicanos en nuestras montañas en contra del gobierno y el imperialismo yanqui; pero sin imaginarnos que entre nosotros pudieran estar algunos de ellos. Eso era así porque idealizábamos a los guerrilleros, creyéndolos superhombres que, como dijera Genaro Vázquez Rojas, no es posible encontrar entre los mexicanos, ya que en su mayoría somos bajitos de estatura y con rasgos faciales indígenas. Aún no comprendíamos que para ser revolucionario basta con tomar conciencia de lucha, asumir con responsabilidad las tareas de la revolución y como dijera Lucio: “Ser pueblo, hacer pueblo y estar con el pueblo” (2011: 29)

A pesar de la motivación revolucionaria de la mayoría de normalistas también hubo quienes no simpatizaban con las actividades sociales por la transformación social, por lo tanto la escuela era un escenario de contradicciones y disputas internas entre los mismos estudiantes también generadas por la infiltración militar. Entre algunos casos está Manuel García Cabañas, primo de Lucio Cabañas, que ingresó en 1957 a la Normal de Ayotzinapa, “comulgaba con la ideología afín a los intereses de los caciques de Atoyac de Álvarez... fue cooptado desde estudiante por el PRI al ganar un concurso de oratoria realizada en Tepecoacuilco: hizo carrera política en las filas del PRI y como empleado del Ing. Rubén Figueroa Figueroa... Durante la masacre del 18 de Mayo de 1967 en Atoyac, Lucio estaba del lado del pueblo mientras que Manuel fungía como presidente municipal impuesto” (Miranda y Villarino, 2011: 31-32)

Junto a los periódicos considerados “reaccionarios”, desgraciadamente, son los reportes cotidianos de los agentes infiltrados los que nos dan las pautas de la continuidad histórica del proyecto educativo de las Normales Rurales. Más allá de las experiencias vivas del estudiantado que pasó por las escuelas, gran parte de la historia de las Escuelas Normales Rurales, paradójicamente, está clasificada en las celdas del antiguo centro penitenciario de Lecumberri de la Ciudad de México donde actualmente (desde 1970) es sede del Archivo General de la Nación.

El denominado “Palacio Negro de Lecumberri”, fue un gran centro de operaciones en el periodo de la *guerra sucia* y en la actualidad, con muchas restricciones, se puede visibilizar la dimensión de infiltración existente en las Normales Rurales y en la Federación de Estudiantes Socialistas Campesinos de México (FECSM). Específicamente en la galería de la Dirección Federal de Seguridad (DFS) de la Secretaría de Gobernación, podemos encontrar 31 legajos de un promedio de 350 fojas cada uno. Además, también existe un gran número de cajas y expedientes del departamento de Investigaciones Políticas y Sociales (IPS)¹⁵⁵

Con un lenguaje, sarcástico, punzante y resentido, además de faltas ortográficas considerables, los reportes realizados por agentes infiltrados pasaban por el visto bueno de los directores y subdirectores de la DFS para que después fueran dirigidos a la Secretaría de Gobernación y a las instancias presidenciales. Los documentos firmados, entre otros, por Manuel Rangel Escamilla, Fernando Gutiérrez Barrios, Luis de la Barreda Moreno, Javier García Paniagua y Miguel Nazar Haro, sirvieron tanto a la contrainsurgencia instaurada por la seguridad nacional como también a la Agencia Central de Inteligencia o *Central Intelligence Agency* de los Estados Unidos. Gutiérrez Barrios y Miguel Nazar Haro, así como los presidentes López Mateos (1958- 1964), Díaz Ordaz (1964- 1970) y Echeverría (1970- 1976) fueron agentes activos en la CIA¹⁵⁶. Miranda y Villarino (2011) mencionan al respecto:

Eran tiempos del anticomunismo feroz impuesto por las cúpulas de las clases gobernantes, quienes encontraron subordinación a los mandatos del imperio y de entrega de la soberanía nacional, como medio de hacer carrera política como fueron

¹⁵⁵ Se debe reconocer que para ampliar el significado de la cantidad de material extraído del AGN, los reportajes, “Normales Rurales: décadas de embate de la DFS”, “Normales Rurales, los primeros estudiantes guerrilleros” y “Normalistas rurales espiados por el FBI” y “Golpe de mano contra el normalismo rural” que Zósimo Camacho realizó para *Contra línea* en octubre del 2014 fueron de gran orientación.

¹⁵⁶ Los archivos secretos sobre la muerte de John F. Kennedy que el gobierno estadounidense sacó a la luz demuestran que los nombrados de la dirección del DFS y los tres presidentes de México fueron subordinados del jefe de la CIA Winston Scott. En una entrevista de Carmen Arístegui a Raymundo Riva Palacio, el periodista comenta que, “trabajaban para un gobierno extranjero, éste es un delito de traición a la patria... se puede destituir al presidente” <https://aristeguinoticias.com/2910/entrevistas/lopez-mateos-diaz-ordaz-y-echeverria-trabajaban-para-la-cia-riva-palacio-en-cnn/>

los casos más sonados de Gustavo Díaz Ordaz y Luis Echeverría que estuvieron al servicio de la CIA.

Hoy podemos comprobar que el gobierno mexicano no sólo estuvo siendo asesorado por el personal de la CIA y FBI, para consumir los crímenes de lesa humanidad durante las décadas de los 60, 70 y parte de los 80 sino que el propio Echeverría, según lo aseguró el exagente de inteligencia Philip Agee “fue reclutado y aparecía su nombre en la lista de esa agencia”...en flagrante violación a nuestra Constitución y el juramento hecho en su toma de posesión ante el Congreso.

Entre las miles de fojas de la sección de la FECSM del DFS podemos destacar un gran número de papeles con variados temas entremezclados: comunicados con pliegos petitorios en los que el agente realiza un balance con las contestaciones de los gobiernos de turno y la SEP; conflictos, diferencias y diferentes posicionamientos de estudiantes detallados en fichas con sus nombres; identidad de estudiantes más influyentes en el movimiento; direcciones familiares de los estudiantes más activos; descripciones cuantitativas y cualitativas de mítines y eventos; minutas de reuniones del estudiantado; transcripciones de volantes y comunicados; vínculos con el Movimiento de Liberación Nacional y el Partido Comunista; solidaridad de los estudiantes contra los movimientos de despojo en ejidos y tierras de campesinos¹⁵⁷; relaciones con movimientos magisteriales como el de Othón Salazar; rol de José Santos Valdés como guía organizativa; reivindicaciones socialistas basadas en la lucha de clases; lucha estudiantil y social; puesta de banderas rojinegras en huelgas; movilización de becas que el gobierno estadounidense les ofrece para complementar sus estudios; descripciones sobre actividades deportivas y concursos de oratoria en los que se detallaban los temas y nombres de los concursantes; debates sobre la vía armada, sobre todo, desde 1968 y un largo etc.

¹⁵⁷ En el contexto de una huelga sobre algunos cambios de estructura en el normalismo rural por parte de la SEP, a inicios de 1968 los agentes infiltrados realizaron un detallado trabajo para analizar los vínculos entre campesinos y estudiantes. La estructura para complementar sus informes debía estar basada en: descripción de la Escuela Normal Rural (ubicación, estudiantes, terrenos...), relación directa, media o nula con las diferentes organizaciones campesinas (se puede apreciar que el CNC no simpatiza con la FECSM sino con el régimen priísta), nombres de ejidos, cantidad de hectáreas y cantidad de ejidatarios, una descripción de los cultivos que predominan y de la población para detectar los problemas que afectan al campesinado. Los informes buscaban detectar posibles focos rojos de subversión campesina estudiantil.

Entre los archivos del departamento de Investigaciones Políticas y Sociales se puede observar una mayor cantidad de recortes de periódicos de *El Universal*, *Excelsior*, *El Sol de México* y un sinnúmero de documentos que muestran una especie de “síntesis social” en un ambiente de secuestros, robos, asaltos bancarios que mostraban a los guerrilleros como delincuentes y criminales ante el crecimiento de la vía armada en el país. El miedo que quería implantarse en la sociedad era equivalente a la peligrosidad que los gobiernos en turno sentían en la euforia de liberación que cayó de forma rotunda ante el sistema de represión establecido en el país. También se muestran desde reportes de congresos de la FECSM, secuestros de autobuses y recolectas económicas en carreteras hasta la situación de tensión en Atoyac, municipio guerrerense del maestro y guerrillero Lucio Cabañas tras el secuestro del gobernador Figueroa (el Ejército realizó un fuerte operativo, cerraron todas las entradas a Atoyac y realizaron actos intimidatorios contra los originarios del municipio, se llevaron presos a un número incontable de campesinos que muchos quedaron en calidad de “desaparecidos”) También sobre las reacciones ante el asesinato de Lucio Cabañas y apoyos a campesinos.

Ante el abandono y la falta de iniciativa de los gobiernos por mejorar la situación de abandono de las Escuelas Normales Rurales los pliegos petitorios realizados por estudiantes de forma continua tienen una estructura semejante: inicialmente hacen un recorrido histórico por los postulados revolucionarios para mostrar la importancia que en ella tuvo el normalismo rural; en esta misma línea del tiempo, muestran su identidad “como hijos de campesinos” a manera de reivindicar que la educación fue un derecho ganado por sus antepasados en la Revolución Mexicana y que en el presente deben marcar ejemplo en la lucha contra el yugo imperialista que los oprime; después de una introducción de un fuerte contenido simbólico penetrado en el imaginario colectivo de las zonas rurales, las peticiones al secretario de Educación Pública se basaban en cuestiones administrativas, económicas y

materiales. En uno de los primeros pliegos petitorios que recogió el DFS data del 25 de enero de 1963 y se reclama¹⁵⁸:

1ro.- Aumento de la beca diaria de la cantidad de \$4.75 a \$6.00.

2ro.- Aumento del Pre semanal de la cantidad de \$5.00 a \$8.00.

3ro.- Aumento del número de becas para el sistema, para ser distribuidas de acuerdo con las necesidades de cada plantel.

4ro.- Aumento de la partida de medicinas, ya que la actual es completamente reducida.

5ro.- Dotación en este año de equipos de vestuario, dormitorio, comedores, mobiliario escolar, material deportivo y didáctico.

6to.- Dotación de libros para las bibliotecas.

7mo.- Construcción de laboratorios y material para los mismos.

8vo.- Instalación de maquinaria para los talleres.

9.- Selección y mejoramiento del personal docente, administrativo y manual¹⁵⁹

5.3.2.- Díaz Ordaz: la embestida histórica contra las Escuelas Normales Rurales y el movimiento estudiantil del país

A inicios de los sesenta, la historia de la guerrilla mexicana inició en el campo al calor de la muerte en Morelos del líder campesino zapatista Rubén Jaramillo en 1962¹⁶⁰. Después, el Asalto al Cuartel Madera en el estado norteño de Chihuahua, realizado por el Grupo Popular Guerrillero, fue la acción que remarcó el inicio de las guerrillas socialistas contemporáneas. El hecho de que en el ataque realizado al Cuartel Madera un 23 de septiembre de 1965, entre campesinos y trabajadores, también estuvieran vinculados maestros y estudiantes de la Normal Rural de “Ricardo Flores Magón” de Saucillo y la “Abraham González” de Salaices de Chihuahua. Además de adheridos a la FECSM, fue una justificación clave para que el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz (1964- 1970) introdujera medidas de

¹⁵⁸ Como después veremos, al paso del tiempo y de que las políticas se fueron recrudesciendo más, al pliego petitorio se le aumentaron aperturas de convocatoria, mayor cantidad de matrículas de nuevo ingreso y plaza directa a egresados.

¹⁵⁹ Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, Versión Pública del DFS, Legajo 1/31, 314 Fojas, foja 17.

¹⁶⁰ Tanalís Padilla en su libro *Después de Zapata. El movimiento jaramillista y los orígenes de la guerrilla en México (1940- 1962)* realiza un amplio trabajo sobre el movimiento del líder agrario Rubén Jaramillo en Morelos

contrainsurgencia¹⁶¹ como la infiltración y la cooptación de estudiantes al interior de los internados escolares.

El objetivo gubernamental fue la exterminación de orientaciones socialistas de las Escuelas Normales Rurales, de manera que siempre estuvieron en el punto de mira. Y en cierta manera, lo eran: en el clima del fracaso de la intervención norteamericana en Vietnam y del triunfo de la Revolución Cubana, la juventud vivía un periodo de efervescencia social en toda América Latina y las Normales Rurales no fueron la excepción. Sus estudiantes, ante el panorama desolador del país y la motivación revolucionaria internacional, provocaron a que participaran en organizaciones orientadas hacia liberación nacional, muchas de las cuales optaron por la vía armada para contraponerse a los intereses imperialistas.

Las Normales Rurales de México, por su formación política y su involucramiento directo en el panorama de injusticias que arremetía al país, tuvieron un papel importante en el movimiento estudiantil nacional y las luchas que se daban de manera cada vez más frecuente en las zonas rurales del país. Los campesinos y ferrocarrileros, sobre todo, tuvieron su apoyo. Por su parte, el gobierno que buscaba la manera de cómo frenar las movilizaciones, en una de las primeras infiltraciones, se menciona el liderazgo de Lucio Cabañas. El estudiante que ingresó en 1956 a la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa y que en 1967 decidió tomar la vía armada desde el Partido de Los Pobres (PLP) por la represión que se gestaba en Guerrero en el contexto de la llamada *guerra sucia*.

Lucio Cabañas fue una de las personas más vigiladas en los primeros años de los sesenta. Por su peculiar carácter, los estudiantes simpatizaban con él y cuando llegó a ser Secretario General de la FECSM, entre 1961 y 1963, realizó visitas a las diferentes Escuelas Normales Rurales para conocer la situación en las que se

¹⁶¹ En respuesta a la pasión y odio en el que estaban envueltas las nuevas generaciones, los gobiernos en turno se obsesionaron por contener el brote comunista y el levantamiento de guerrillas urbanas y rurales, por lo tanto, “los estados utilizaron métodos ilegales... como *guerras sucias*. Aunque bajo diferentes modalidades, su común denominador fue la desaparición de personas” con la finalidad de despolitizar, “mediante la violencia y el terror, con políticas acordadas entre grupos de poder latinoamericanos y propiciadas por EEUU” (Calveiro, 2006:365).

encontraban, a su misma vez, conoció las problemáticas de los diferentes estados de la República. En su época estudiantil consideró que la educación debía ir unida a la defensa de las demandas populares y cuando decidió subir a la sierra guerrerense expandió el lema de, “ser pueblo, hacer pueblo y estar con el pueblo”. No pasó desapercibido ni entre el estudiantado ni entre los agentes. En un informe nombrado como “Asunto. Magisterio” firmado por Blas García Hernández el 26 de marzo de 1963, informa al Director Federal de Seguridad:

LUCIO CABAÑAS BARRIENTOS, Srio. Gral. de la Fed. De Estudiantes Campesinos Socialistas de México, miembro de la Conf. de Jóvenes Mexicanos, además miembro con cargo de Vice- Presidente del Bloque de Escuelas Revolucionarias en el Edo. de Guerrero, y Presidente del Frente Estudiantil Cívico del mismo Estado, estudiante de 3º. año de la Esc. Rural de Ayotzinapa, en el Edo. de Guerrero, pero la mayor parte del tiempo en el transcurso del año efectúa jiras por toda la República visitando las Escuelas Rurales, pero su punto de reunión es el Hotel Morelos, ubicado en Palma #19, Esq. con 5 de Mayo, con Tel: 12-33-24.

Los miembros de la Fed. de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, son simpatizantes del Movimiento de Liberación Nacional, pero no tienen compromiso político ni reciben consignas, pero moralmente sus dirigentes especifican que tienen compromiso moral con la personalidad del Gral. LAZARO CÁRDENAS, cuentan con el apoyo además de la Conf. de Jóvenes Mexicanos y sus relaciones con los dirigentes del IPN, quienes los han apoyado en todos sus movimientos¹⁶²...

LUCIO CABAÑAS BARRIENTOS controla las Normales Rurales de los Estados de Michoacán, Guerrero, Puebla, Tabasco, Oaxaca, Chiapas, Monterrey, N.L., Yucatán, Campeche, Tamaulipas, Sonora y Veracruz, en total, quince Normales Rurales, con control político absoluto... ¹⁶³

5.3.2.1.- La llamada “Reforma Educativa” para el cierre de la mitad de las Escuelas Normales Rurales: legado de Adolfo López Mateos a Gustavo Díaz Ordaz.

Históricamente el cierre de las Escuelas Normales Rurales se le atribuye a la respuesta feroz que Díaz Ordaz tuvo contra estudiantes después de la matanza de Tlatelolco en 1968, aunque cabe recalcar que fue la coyuntura idónea para justificarlo. Claudia Herrera comenta que Díaz Ordaz responsabilizó del movimiento

¹⁶² Se menciona que había un promedio de 9.700 becas que concede la SEP y que solicitaban los estudiantes 300 más.

¹⁶³ Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, Versión Pública del DFS, Legajo 1/31, 314 Fojas, foja 21 y foja 22.

estudiantil a un sistema educativo eficiente y reafirmó la necesidad de efectuar una “profunda reforma educacional” para erradicar de las escuelas “todo dogmatismo”. La meta, dijo, era formar hombres a la vez libres y responsables, conjugando “el orden con la libertad” (Díaz Ordaz en Herrera, 2002: 81).

Los documentos recuperados del DFS apuntan que desde el gobierno de Adolfo López Mateos se planeaba la llamada “Reforma Educativa”. El proyecto nacional modernizador que crecía de manera acelerada no era compatible con las Escuelas Normales Rurales, éstas suponían un lastre para los gobiernos en turno y el gobierno de Adolfo López Mateos era consciente de las dimensiones políticas del normalismo rural.

La concepción educativa de aspiraciones revolucionarias quedaba obsoleta ante una sociedad industrializada, sostenerlas suponía un desgaste tanto económico como político, pero también eran conscientes de que no iba a ser una tarea sencilla, pues las Normales Rurales contaban con un respaldo social fuerte y una mala jugada podía suponer el jaque a la estabilidad política del Estado y altos costos sociales.

Los planes de cierre debían ser graduales, el gobierno inició con un primer tanteo cuya tarea estuvo enfocada en los reportes de agentes infiltrados. Desde inicios de 1963 la tarea fue realizar una ficha de cada escuela e ir a campo para investigar la situación de cada una. En ese momento existían 29 Escuelas Normales Rurales. En las fichas elaboradas, los agentes recopilaban datos en los que se informaba, el nombre del director la dirección de cada escuela y estaban clasificadas por “Calendario Tipo A” y “Calendario Tipo B”.

Las Normales Rurales que correspondieron al “Calendario de Tipo A”: “Pantaleón Domínguez”, Mactumatzá, Chiapas; “J. Guadalupe Aguilera”, Canatlán, Durango; “Lic. Gabriel Ramos Millán”, El Roque, Guanajuato; “Luis Villarreal”, El Mexe, Hidalgo; “Gral. Lázaro Cárdenas del Río, Tenoría, Estado de México; “Miguel Ángel Quevedo”, “La Huerta”, Michoacán; “Vasco Quiroga”, Tiripetío, Michoacán; “Gral. Lázaro Cárdenas del Río”, Palmira, Morelos; “Prof. Moisés Sáenz”, Reyes Mantecón, Oaxaca; “Vanguardia”, Tamazulapan, Puebla; “Basilio Vadillo”,

Zaragoza, Puebla; “Carmen Serdán”, Teteles, Puebla; “Emiliano Zapata”, Champusco, Puebla; “Lázaro Cárdenas”, Xocoyucan, Tlaxcala; “Lic. Benito Juárez”, Panotla, Tlaxcala; “Gral. Enrique Rodríguez Cano”, Perote, Veracruz.

En el “Calendario Tipo B” se clasificaron: “Justo Sierra Méndez”, Cañada Honda, Aguascalientes; “Justo Sierra Méndez”, Hecelchakán, Campeche; “Prof. Rafael Ramírez”, Santa Teresa, Coahuila; “Abraham González”, Salaices, Chihuahua; “Ricardo Flores Magón”, Saucillo, Chihuahua; “Prof. Raúl Isidro Burgos”, Ayotzinapa, Guerrero; “Miguel Hidalgo”, Atequiza, Jalisco; “Emiliano Zapata”, Jalisco, Nayarit; “Gral. Mariano Escobedo”, Galeana, Nuevo León; “Plutarco Elías Calles”, El Quinto, Sonora; “Lauro Aguirre”, Tamatán, Tamaulipas; “Gregorio Torres Quintero”, San Diego Tekax, Yucatán; “Gral. Matías Ramos”, San Marcos, Zacatecas.

Sobre las reacciones estudiantiles que se gestaban a raíz de la “Reforma Educativa”, Jaime Alberto Arellano Izquierdo, desde Tiripetío en Michoacán en una hoja membretada, “San Pedro de Los Pinos. Mexico 18, D.F.”, escribe al Sr. Gral. de Div. y Senador de la República Donato Bravo Izquierdo el 24 de junio de 1963:

Compadre recibí su telegrama que ud. me dirigió a la casa de mis padres, el cual me fue enviado a esta por carta... No se imagina el trabajo tan intenso que he tenido con la REFORMA EDUCATIVA que ya está aplicando en las Escuelas Normales Rurales, dicha reforma es muy interezante por su amplia visión en el terreno Educativo de nuestra Juventud. En la cual estoy poniendo todo mi esfuerzo para así contribuir con mi granito de arena al progreso de la Educación Popular en nuestro México. Pero desgraciadamente hay fuersas REACCIONARIAS que no duermen, deseando a toda consta destruir la labor en materia Educativa del Gobierno Federal y el problema estalló en forma violenta el 15 de marzo, todo ,lo demás se habrá enterado por la prensa Nacional... se RUMORA en forma insistente que las Escuelas Normales Rurales de Tipo “A” se lanzarán a un gran movimiento contra las Autoridades... considero pertinente que el señor presidente sepa esto porque me imagino que habrá ocaciones que se entere cuando ya estalló el movimiento y no antes.¹⁶⁴

5.3.2.2.- Asamblea Nacional de Educación Normal Rural para la “Reforma Educativa”

¹⁶⁴ Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, Versión Pública del DFS, Legajo 1/31, 314 Fojas, foja 63

Entre primeras investigaciones, rumores y movimientos estudiantiles, con Díaz Ordaz (1964- 1970) en la gubernatura, las medidas de la “Reforma Educativa” del Estado iban tomando mayor impulso. Desde junio de 1967, se contemplaba una reestructuración de las Normales Rurales que, entre otras medidas, se examinó la supresión del internado. La Secretaría de Educación Pública, “considerando la necesidad de estudiar todos los problemas que afectan el funcionamiento de las Escuelas Normales Rurales” convocó a una Asamblea Nacional de Educación Normal Rural del 3 al 8 de julio de 1967. Entre los temarios que se abordarían estuvieron: “Organización del Gobierno Escolar”, “Organización Pedagógica de la Supervisión en las Escuelas Normales Rurales”, “La Reforma Educativa”, “Posibilidades para la reestructuración del sistema de Enseñanza Posprimaria Rural”, “El Calendario Escolar y su cumplimiento”, “El problema de formación profesional” y “Organización de la vida económica de las Escuelas Normales Rurales”.

En este sentido es importante rescatar tres aspectos sobre el Gobierno Escolar, la supervisión y la formación provisional. Sobre el Gobierno Escolar, la SEP observaba los siguientes “problemas”:

- a) Frecuentes conflictos entre maestros y el director de la Escuela; entre unos maestros y otros; entre maestros y alumnos, o bien entre unos alumnos y otros, capitaneando o dirigidos por miembros del personal docente y administrativo.
- b) Extralimitación del alumnado en sus intervenciones, suplantando la autoridad de las Direcciones de las Escuelas y obligando con amenazas masivas a las autoridades de mayor jerarquía a solucionar problemas aplicando criterios no pedagógicos.
- c) Participación de los alumnos en actividades políticas de carácter local y nacional, sin consultar siquiera al Director de la Escuela o a los maestros de la misma, ni tomar en cuenta que su situación de estudiantes los convierte en instrumentos fáciles de los partidos políticos o de los líderes inmorales.
- d) Infiltración de los partidos políticos en la vida de las Escuelas a través de alumnos dirigentes de las sociedades estudiantiles.

Sobre la “supervisión en las Normales Rurales” se apuntan:

- 1- Falta de Integración de la zona de Supervisión.
- 2- Funcionamiento irregular y sin planeación de zona y nacional.

- 3- Desorientación y anarquía en algunas escuelas Normales Rurales.
- 4- Falta de Reglamentación en el ejercicio de la Supervisión aprobado por las autoridades.
- 5- Falta de suficientes recursos materiales y económicos para adecuada supervisión, y además, inadecuada distribución del personal.

Respecto al “problema de la formación profesional” la SEP considera de los estudiantes de las Normales Rurales:

- a) Un estudiantado normalista desorientado de su situación y condiciones formativas.
- b) Demasiada y negativa “autoridad” de los organismos estudiantiles.
- c) Actitud irresponsable ante ciertas normas de disciplina, trabajo y respeto a personas e instituciones.
- d) Escasa formación cultural y deficiente preparación profesional.
- e) Formación de grupos alumnos- dirigentes con prerrogativa sin límite y con facultades por encima de las propias autoridades escolares.¹⁶⁵

Aunque la convocatoria para la Asamblea Nacional de Educación Normal Rural del 3 al 8 de julio de 1967 no se realizó por las presiones estudiantiles, éstos no dejaron de mantenerse en situación de alerta porque algo se estaba cocinando desde la SEP y el gobierno de Díaz Ordaz. Así, el año de 1968 inició con un Pliego Petitorio que la FECSM envió al secretario de Educación, el Lic. Agustín Yáñez Delgadillo, un 27 de enero, “considerando que su pronta resolución elevaran sensiblemente las condiciones de vida y estudio de nuestros compañeros y consecuentemente, el mejor aprovechamiento de los recursos que el pueblo eroga en educación normal rural”¹⁶⁶. Las peticiones a la SEP se basaron en “aspecto material”, “aspecto administrativo”, “aspecto pedagógico” y “aspecto deportivo y cultural” que muestran, una vez más, un carácter administrativo, académico y material. Aunque para despedirse escriben, un “atentamente”, “por la liberación de las juventudes y clases explotadas, por la superación y ampliación del sistema normal rural y por la liberación de los presos políticos estudiantiles”.

¹⁶⁵ Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, Versión Pública del DFS, Legajo 2/31, 314 Fojas, de la foja 164 a la foja 195.

¹⁶⁶ Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, Versión Pública del DFS, Legajo 2/31, 314 Fojas, de la foja 306 a la foja 311.

El incumplimiento del Pliego Petitorio ocasionó que los estudiantes convocaran una huelga nacional, las acciones tuvieron un impacto significativo por lo que una de las estrategias para desacreditar las acciones de los estudiantes fue la circulación de varias notas en prensa. El primero circuló un primero de marzo de 1968 en *La Prensa* con el titular, “Son instigados por agitadores”:

Trece mil estudiantes de 29 normales rurales en toda la República, instigados por quienes organizaron la fallida “macha de la libertad” están en huelga desde hace varios días y amenazan con proseguir su movimiento si la SEP no resuelve favorablemente sus tres puntos petitorios: aumento de un peso en ración alimenticia, que no sea la Conasupo la que los abastezca de víveres y que se les proporcionen dos equipos de vestuario al año en lugar de uno.

El licenciado Agustín Yáñez informó del problema ayer al Presidente Díaz Ordaz en su acuerdo ordinario... “Yo he exhortado a los componentes de la federación (representantes de alumnado), a que ciñan sus problemas estrictamente a necesidades escolares -dijo el licenciado Agustín Yáñez-; pero que no traten de disfrazar con banderas escolares otras causas.

Advirtió que la Secretaría de Educación Pública no puede aceptar estas peticiones porque se la convencido de que suficiente la cuota de \$5.50 para darles una correcta alimentación...¹⁶⁷

En *El Universal* de ese mismo día primero de marzo, Yáñez constataba que el 80% de las peticiones normalistas estaban resueltas¹⁶⁸. Al día siguiente, el 2 de marzo de 1968, la Confederación Campesina de México (CNC), envió un oficio a los diferentes periódicos para “aconsejar” el suspenso de huelga y así acabar con el conflicto estudiantil rural:

... Lo anterior sobra nuestra preocupación porque se formen nuevos maestros rurales con sólida preparación y con una identificación cabal con la clase campesina, capaces de educar a los hijos de ésta y hacerlos mejores productores y mejores ciudadanos... hemos tomado conocimiento de que a pesar de haber obtenido satisfacción a sus requerimientos en más del 80% se ha decretado la huelga en todas las Escuelas Normales Rurales del país... Baste recordar que en el gasto público, el Gobierno del Presidente Díaz Ordaz destina al capítulo de educación más del 26% que constituye el más alto incremento registrado en la historia de nuestro país y demuestra la preocupación del régimen actual por atender primeramente uno de los problemas más sensibles de la población.... Creemos que la utilización de la

¹⁶⁷ Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, Versión Pública del DFS, Legajo 3/31, 347 Fojas, foja 117.

¹⁶⁸ Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, Versión Pública del DFS, Legajo 2/31, 314 Fojas, de la foja 164 a la foja 212.

medida de huelga, no es precisamente la más constructiva, pues es preciso convenir en que se debe buscar el justo medio entre lo deseable y lo posible.

Ha sido precisamente durante el régimen del Presidente Díaz Ordaz, cuando se ha observado la existencia de una mayor madurez cívica a todos los niveles y cuando ha prevalecido una inquietud permanente por el diálogo. Insistimos que este sigue siendo un camino válido y de cauces constructivos... Si por el contrario, se cierran las puertas voluntariamente, cuando éstas se han mantenido abiertas y se rehúye el diálogo, se desnaturalizan los propósitos y los aleja de soluciones positivas...¹⁶⁹

En este periodo llegaban a la Secretaría de Gobernación varios reportes con fichas de estudiantes que participaban de manera activa en el proceso del cumplimiento del pliego petitorio. Finalmente, el 8 de marzo de 1968 la FECSM envió una carta a Díaz Ordaz sobre el levantamiento de la huelga nacional “como resultado de las pláticas que sostuvimos con los funcionarios de la Secretaría de Educación”¹⁷⁰. A pesar de ello, el 13 de marzo se publicó un volante pagado por el Comité Ejecutivo Nacional de la Confederación de Jóvenes Mexicanos en el que se pedía, como en su titular se menciona, “Necesaria desaparición de las Escuelas Normales Rurales”. Entre sus razonamientos para tomar tal medida señalaban que las escuelas “hoy enfermas de antipatria, desaparezcan para convertirse en instituciones verdaderamente útiles a los campesinos y a sus hijos”¹⁷¹.

... se han venido convirtiendo en mero campo propicio para la agitación, pues en el seno de cada escuela basta que dos o tres agitadores inventen problemas, para que inocentemente la gran mayoría se dedique a la holganza.

Es fácil ver que los alumnos de esas escuelas carecen de toda vocación para el magisterio y que realmente no tienen ningún propósito de llegar a ser maestros que con fervor fueran a dirigir las Escuelas Rurales. Por otra parte, cuesta mucho dinero al pueblo mantener esos centros de parásito.

La “Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas”, que forman los alumnos de 29 Escuelas Normales Rurales existentes en el país, constituyen la parte mayoritaria de la “Central Nacional de estudiantes Democráticos”; esta es instrumento de las llamadas “Juventudes Comunistas” que es la sección juvenil del “Partido Comunista Mexicano”, y éste es un dócil instrumento Subvencionado para

¹⁶⁹ Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, Versión Pública del DFS, Legajo 2/31, 314 Fojas, foja 123.

¹⁷⁰ Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, Versión Pública del DFS, Legajo 2/31, 314 Fojas, foja 316.

¹⁷¹ Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, Versión Pública del DFS, Legajo 4/31, 314 Fojas.

la agitación por consigna internacional... Además se supo que la Embajada de Cuba había financiado...

La Secretarías de Educación Pública y de Agricultura deberían decidirse a estudiar su conversión en centros de preparación práctica, moderna, para impartir enseñanza agrícola y ganadera a verdaderos hijos de campesinos, que ahora no entienden cómo se sigue manteniendo a esos centros demagógicos cuyos “alumnos”, en gran parte, no provienen del campo, sino de centros urbanos; no tienen vocación algunas por el magisterio y cada vez salen (en lugar de egresar con merecidas orejas de burro) con título de profesores rurales, pero con menos conocimiento y la mente más llena de ideas confusas, como resultado de las holganzas periódicas a que, como corderos inocentes, los lleva su “Federación”, cuyos directivos aprovechan la organización cíclica de huelgas para viajar por toda la República y venir a divertirse a la ciudad de México.

5.3.2.3.- La matanza de estudiantes en Tlatelolco irrumpe en la “Reforma Educativa”

En la portada de cada legajo del archivo de la FECSM anuncia que el material accesible es la “información pública” del DFS, esto hace suponer que no toda la información está para consulta, sino que tratamos con una versión depurada. En este sentido, cabe señalar que existe un vacío de información entre los meses de mayo y noviembre de 1968. Suponemos que tal censura está relacionada con los acontecimientos anteriores y posteriores a la matanza de Tlatelolco el 2 de octubre de 1968. La herida social causada por las muertes y desapariciones de estudiantes continua impune y para socapar a algún responsable, uno de los documentos próximos a los actos represivos contra los estudiantes de la Ciudad de México data del 8 de noviembre de 1968, en el reporte del Director Federal de Seguridad, el capitán Fernando Gutiérrez Barrios, informa:

En las Escuelas Normales Rurales calendario “B”, se ha corrido la versión de que efectuarán un paro apoyando el movimiento estudiantil del D.F. y para protestar por la amenaza que dicen hizo el Lic. Agustín Yáñez, Secretario de Educación Pública, de la posible desaparición de estos planteles.

Estos paros se desarrollaron el día de hoy en las poblaciones de Atequiza, Jal., Ayotzinapa, Gro. y El Quinto, Son.

El llamado “Comité Coordinador de Lucha Magisterial” (Liga Comunista Espartaco), al día de la fecha continúan en su labor de proselitismo en las diferentes escuelas

Primarias, para realizar paro anunciado el 12 del actual, con el aumento de sueldos concebido por la S.E.P, el que consideran no soluciona sus necesidades¹⁷².

La matanza de Tlatelolco tuvo un impacto social de dimensiones infinitas y dejó una huella significativa en estudiantado del país Las Normales Rurales, aunque mostraron la solidaridad permanente con el movimiento estudiantil urbano, no tuvieron una participación activa. Claudia Herrera recoge el testimonio de Prudenciano Moreno, quien fue dirigente de la sociedad estudiantil de El Quinto en Sonora en los setenta. Moreno arroja algunas pistas de porqué los estudiantes normalistas rurales no tuvieron tanta actividad en el movimiento estudiantil del 68:

No teníamos dinero para ir a México porque éramos estudiantes pauperizados que sobrevivíamos gracias al internado, pero la comisión que andaba en las movilizaciones nos mandaba toda la información, todas las revistas que circulaban de manera que nos enteramos de todo el movimiento” (Moreno en Herrera, 2002: 79)

Tlatelolco la coyuntura propicia para la “Reforma Educativa”, el cierre de la mitad de Escuelas Normales Rurales

Desde mediados de 1968, se hizo frecuente la presencia del Ejército en los alrededores y en, alguna ocasión, al interior de Escuelas Normales Rurales. En una cronología de *La Jornada* que menciona Claudia Herrera, especifica que “el 8 de agosto de 1968 la FECSM denunció la ocupación militar y policía de varias normales rurales”¹⁷³. Por otro lado, la presencia militar, estaba relacionado con que el gobierno proyectaba la desaparición de las escuelas. Aunque los planes para tomar las medidas drásticas fueron previstos antes de los sucesos del 2 de octubre, el gobierno de Díaz Ordaz aprovechó la coyuntura para intervenir.

El contexto de cierre de las escuelas los reportes al DFS circulaban sin cesar, en los documentos enviados por los agentes infiltrados, se detallan de forma cotidiana tanto las acciones de protesta que se realizaban al marco de la huelga como cuando no se hacía ningún movimiento. Se comentaban eventos como la colocación en las partes altas de los edificios la bandera rojinegra en señal de huelga, la ubicación en

¹⁷² Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, Versión Pública del DFS, Legajo 4/31, 314 Fojas, foja 143.

¹⁷³ Claudia Herrera también añade que los estudiantes fueron amenazados con no ser contratados como maestros: “No habrá plaza para los de la generación 68 si no presentan sus exámenes finales” (2002: 81)

puertas y en pisos superiores de estudiantes haciendo guardia, la transcripción de boletines de prensa y su repartición. En un comunicado del 12 de noviembre de 1968 realizado por varias Normales Rurales, transcrito por los infiltrados y avalado por el capitán Fernando Gutiérrez Barrios se hace una enriquecedora trayectoria histórica del proyecto educativo. Además, se informa que catorce escuelas están cerradas y que la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa y la Cañada Honda de Aguascalientes están sitiadas por el Ejército:

A LOS ESTUDIANTES, A LOS CAMPESINOS Y OBRERO, AL PUEBLO EN GENERAL

En la época sufrida del porfirismo, que sumió al pueblo en la ignorancia y en la miseria, no existían escuelas para hijos de campesinos para la gente necesitada, solo los ricos podían estudiar.

La justicia y el hambre obligó a tomar el fusil y lanzarse a la revolución, para dar escuela, hospitales y un México mejor así el triunfo de la revolución por los años de 1922, se principió a la creación de las Escuelas Agrícolas que prepararían maestros de enseñanza Primaria y acabaron con el analfabetismo.

Fue en la época del Cardenismo, la que trató de cumplir realmente el problema de la revolución, se dio gran impulso a la repartición de tierras, se dio una gran lucha contra el imperialismo, logrando la expropiación petrolera; de dio gran impulso a la educación popular, creándose escuelas secundarias para obreros, escuelas primarias, internado para hijos de obrero e Instituto Politécnico Nacional, con servicios asistenciales, escuelas normales rurales en muchas partes de la República.

Después de este periodo la burguesía en el Poder, se ha ido haciendo más reaccionaria y antipopular. Así, Ávila Camacho señaló el camino a los Gobiernos posteriores que se habían de caracterizar por la antidemocracia, la represión y las violaciones descargadas a la Constitución, al crear el delito de Disolución Social que el Gobierno reaccionario de ALEMÁN amplió para dar al traste con los derechos constitucionales.

A partir del periodo de Ávila Camacho sentimos cada vez más fuerte la opresión en que el Gobierno mantiene al pueblo, las huelgas de los ferrocarrileros, maestros, doctores y estudiantes, han sido en su mayoría brutalmente masacrados por los soldados al servicio del Gobierno; mas los estudiantes de Morelia no olvidarán el día en que fueron violadas y clausuradas por la bota militar las Escuelas y Casa Comedor estudiantiles en Morelia; en el año de 1959, quedará grabado con sangre el momento en que el Gobierno cerró las escuelas secundarias, internados y el I.P.N.

El Gobierno ha pretendido durante varios años acabar con el sistema de Normales Rurales para acabar así con la educación popular.

Los esfuerzos del Gobierno no prosperan porque los estudiantes normalistas rurales, conscientes del papel histórico, del papel que juegan en la evolución revolucionaria de nuestro país y ante el compromiso que hemos contraído con el pueblo que nos da la educación, han estado y estarán unidos luchando para contrarrestar sus maniobras anti-populares; en los momentos presentes los dictadores que nos gobiernan se han quitado la máscara y están dando golpes mortales en nuestras escuelas internados; en estos momentos 14 Escuelas Normales Rurales permanecen cerradas y selladas por el Gobierno y algunas de ellas como Ayotzinapa, Gro. y Cañada Honda, Ags., sitiadas por soldados.

Ante el peligro que el Gobierno de el golpe mortal a la educación popular, urge que el pueblo y estudiantes luchemos hasta siempre por la existencia y ampliación de las Escuelas Normales Rurales; nosotros, jóvenes y señoritas, de las Escuelas Normales, lucharemos hasta el último momento por conservar el único fruto que queda de la revolución y que nuestros padres y abuelos nos heredaron a costa de su sangre¹⁷⁴

Las represalias del gobierno no tardaron en llegar con sus medidas estructurales en el sistema educativo, aunque en un boletín los estudiantes el 21 de noviembre de 1968 recriminaron la represión masiva por parte de un arsenal de militares que afectaron tanto a estudiantes de la ciudad de México como a los de las Normales Rurales:

INFORMACIÓN DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL... las normalistas en huelga hacen historia del Movimiento Estudiantil de la ciudad de México, a partir del 23 de julio último, citando los acontecimientos paso a paso los diferentes acontecimientos deformados, según su particular punto de vista y sus personales intereses, concluyendo que la prensa, solo publica lo que al Gobierno Conviene, que ha habido millares de estudiantes muertos y otros desaparecidos, víctimas tanto de los granaderos, como de los Agentes Secretos del Régimen; que el Pueblo vive en la miseria... Piden la desaparición del Cuerpo de Granaderos y de los Jefes Policiacos del D.F., y señalan que a pesar de que nos jactamos de vivir en un régimen democrático, el grupo en el poder ha venido detentándolo, a pesar del deseo popular de establecer en México un estado Socialista...

También recalcan la violación a la Autonomía Universitaria, pues según dice la constitución del País, señala, "Ninguna fuerza armada debe penetrar en algún recinto educativo" aclaran que la Bandera Nacional no fue mancillada, pues que no estaba en el asta, en donde se hizo la Bandera Rojinegra, y que dicha bandera no es la rusa, sino que es bandera de Huelga... pidiendo al Pueblo que no preste oídos

¹⁷⁴ Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, Versión Pública del DFS, Legajo 4/31, 314 Fojas, foja 119 y foja 120.

a quienes quieran desvirtuar el movimiento, y que no hagan caso de la prensa vendida... ¹⁷⁵

En un ambiente de tensiones y exigencias 1969 se dio el esperado golpe para lograr el objetivo del gobierno, aprovechando el periodo vacacional, cerraron trece de las 29 Escuelas Normales Rurales para transformarlas en “secundarias técnicas agropecuarias”. Se suprimió de las Normales Rurales el ciclo secundario y la carrera se extendió por un año. Claudia Herrera comenta que se aplicó la misma medida que a inicios de año al Instituto Politécnico Nacional que “suprimió las escuelas vocacionales para convertirlas en secundarias técnicas. Argumentando que era necesario unificar la enseñanza media superior” (2002: 81). Ante las acciones tomadas para la “Reforma Educativa” el secretario Yáñez afirmó que para el periódico El Nacional del 3 de agosto de 1969, que “personas mal intencionadas esparcieron el rumor de que las escuelas normales rurales iban a ser abandonadas. Por el contrario, recibirán mayor atención y les vamos a dar para equipos, laboratorios y talleres” (2002: 82).

La desconformidad de los estudiantes desató otra ola de violencia por la resistencia que los estudiantes a abandonar las escuelas, varias escuelas fueron tomadas por el Ejército para desalojar a la fuerza. Claudia Herrera rescata el testimonio de Prudenciano Moreno: “No nos queríamos salir de las escuelas y todo se resolvió por la vía de la fuerza. Hubo enfrentamientos fuertes, culatazos, golpes, mucha resistencia y apoyo de los padres de familia pero finalmente se impuso el Ejército”. Se cerraron las Escuelas Normales Rurales de los dos planteles de Jalisco, Nayarit; San Diego Tekax, Yucatán; Xocoyucan, Tlaxcala; Zaragoza, Puebla; Salaices, Chihuahua; Tamatán, Tamaulipas; El Roque, Guanajuato; Galeana, Nuevo León; Perote, Veracruz; Champuso, Puebla; Santa Teresa, Coahuila; Reyes Mantecón, Oaxaca; Palmira, Morelos Y La Huerta, Michoacán.

Zósimo Camacho comenta que después del cierre, los estudiantes se tuvieron que enfrentar a operativos del ejército Mexicano, policías locales, la Dirección Federal de Seguridad, el Servicio Secreto y la Confederación Nacional de Campesinos. En

¹⁷⁵ Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, Versión Pública del DFS, Legajo 4/31, 314 Fojas, foja 266

las pesquisas que realiza en los documentos del DFS del mismo archivo, por su parte rescató que “se organizaron contingentes de hasta 200 campesinos afiliados al PRI para enfrentar a los estudiantes de manera abierta en cada escuela. Contaban siempre con el apoyo de los militares y las corporaciones policiacas” (Camacho, 2014).

La Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) elaboró un informe publicado el 8 de agosto de 1969 “En defensa de las Normales Rurales contra la Reforma antipopular y reaccionaria”. Entre los argumentos reclaman que:

I.- El régimen oligárquico que preside el Lic. Díaz Ordaz dirige hoy una política represiva, con particular brutalidad contra estudiantes del campo. La bota militar y policiaca, al compás de los “argumentos” pseudo- pedagógicos de la secretaría de Educación Pública, ha hollado nuestras escuelas; en algunos casos esta intervención ha sido enmascarada con campesinos en engañados, que pagados por la CNC y con la protección de la policía y el ejército han ocupado nuestros centros educativos. Con estas medidas se pretende enfrentar al campesinado con los estudiantes y comprometerlo así, en la realización de una política antidemocrática, que está obviamente enfilada contra los mismos campesinos.

En nombre de los doce mil estudiantes que integramos la FEDERACIÓN DE ESTUDIANTES CAMPESINOS SOCIALISTAS DE MÉXICO (FECSM), denunciamos que estas reformas, acompañadas del encarcelamiento de nuestros compañeros y del allanamiento de nuestras escuelas, tienen como objetivo seguir reprimiendo la lucha independiente de las masas juveniles y trabajadores de nuestro país, y en particular representan un eslabón más en la cadena de represalias contra todas las fuerzas que participaron en el movimiento estudiantil- popular iniciado el 26 de julio del año pasado...¹⁷⁶

Así en un reporte del DFS firmado por Fernando Gutiérrez Barrio el 22 de septiembre de 1969, se informa a instancias públicas que la situación en las Escuelas Normales Rurales por motivo de la celebración del II Pleno del Comité Ejecutivo Nacional de la FECSM el pasado mes de agosto se elaboró un informe de la Comisión Permanente:

... se lanzan ataques al Gobierno por la disposición tomada de reestructurar el funcionamiento de las escuelas normales rurales y se proponen a medidas para combatir lo anterior... entre los estudiantes de planteles aludidos, se ha estado

¹⁷⁶ Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, Versión Pública del DFS, Legajo 3/31, 314 Fojas, foja 76

circulando un volante con el rubro de “TESIS DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL NORMALISTA RURAL”:

- I- Mantenimiento de las 29 escuelas del sistema de enseñanza normal rural y ampliación del mismo, conservando la unidad de los ciclos secundario-profesional.
- II- Creación de un verdadero sistema de enseñanza media técnico-agropecuaria, con su propio sistema de internados y servicios asistenciales.
- III- Reforma a los planteles de estudio de la educación normal rural conforme a las necesidades del medio en que se utilizan.
- IV- Mantenimiento del ciclo profesional de la carrera de maestro en tres años.
- V- Federalización de las escuelas normales privadas, por cooperación y estatales.

Situación actual del movimiento:

El Gobierno ha impuesto por la fuerza sus reformas: separación del ciclo secundario, implantación sobre esta base de un llamado sistema de enseñanza media técnico-agropecuaria, y el aumento de un año al ciclo profesional de la carrera de maestro.

La S.E.P., con ayuda de los diversos cuerpos de represión gubernamental, ha desatado una fuerte ofensiva mediatizadora utilizando principalmente los siguientes recursos: Supresión de escuelas, expulsión de alumnos, amenazas de expulsión masiva, supresión de servicios vitales, calumnia, engaño y confusión, imposición en algunas escuelas de directivas estudiantiles charras, etc.

En algunos sectores de la FECSM sobre todo del ciclo secundario, existe confusión sobre: a) Los objetivos políticos de la reforma y represión gubernamental; b) Las causas de la derrota (parcial) en lo referente a las cinco demandas; c) Los objetivos inmediatos del movimiento y su perspectiva a largo plazo.

Objetivos fundamentales de la ofensiva. Con su política represiva... a) Mutilar, debilitar y mediatizar al movimiento estudiantil y campesino revolucionario, especialmente a la FECSM... ¹⁷⁷

5.3.3.- La radicalización de la protesta, la clandestinidad de la FECSM y el crecimiento de los movimientos guerrilleros con Luis Echeverría

En el sexenio de Luis Echeverría (1970-1976) los focos guerrilleros, la clandestinidad y la radicalización de los movimientos aumentaba al tiempo que el Estado respondía con mecanismos de infiltración, paramilitarización y autoritarismo que se traducían en desapariciones, asesinatos, encarcelamientos, aislamientos, torturas, etc. El *echeverrismo* inaugura la contrainsurgencia. La radicalización de

¹⁷⁷ Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, Versión Pública del DFS, Legajo 3/31, 314 Fojas, foja 127- 132.

las/los jóvenes que decidieron sumarse a las filas de movimientos guerrilleros por la liberación, en buena medida, estuvieron influidas/os por el triunfo de la Revolución Cubana, eran conscientes del aparato de violencia estructural desata en la Región y corrían tiempos en los que la efervescencia colectiva escuchaba ecos de liberación ante una maquinaria de Estado cada vez más filosa.

La situación de desgaste y enfado a causa del cierre de una gran parte de las Normales Rurales y la agitación social desatada después de la matanza de Tlatelolco contra el movimiento estudiantil urbano, a Luis Echeverría le esperaba un sexenio conflictivo y sus medidas tampoco iban a ser menos aniquiladoras que en el sexenio de Díaz Ordaz. La represión gubernamental, la intervención del Ejército en las escuelas, las infiltraciones de los cooptados, las huelgas generales, las expulsiones, los hostigamientos, las amenazas a familiares de estudiantes, la falta de recursos vitales para mantenerse en las escuelas, las confusiones creadas por objetivos políticos, el abandono, etc. crearon una gran incertidumbre y una mayor radicalización del movimiento estudiantil, así como de la propia FECSM.

El maestro Pedro Medina recuerda que de 1969 a 1971 las Normales Rurales “fueron verdaderas cárceles, a los estudiantes se les prohibió tener sociedades de alumnos y como centenares de jóvenes fueron expulsados, muchos terminaron en la guerrilla”. Mauro Oyarzabal, por su parte, recuerda que en un contexto de persecución de líderes estudiantiles “era la lucha violenta o encabezar una movilización social, no teníamos otro camino” porque el gobierno “busca liquidar focos rojos y enterrar de una vez por todas el viejo ideario cardenista de formar líderes del campo” (Herrera, 2002: 85).

Algo importante a destacar de la época es que la guerrilla que se originó en las zonas rurales, la matanza de Tlatelolco en 1968 marcó un parteaguas en el estudiantado que marchaba pacíficamente, en los setenta la guerrilla se expandió a las zonas urbanas. Los cuadros de formación política se difundían como instructivos en los espacios que luchaban por la liberación de los pueblos llegaban de las urbes a las comunidades. Subió el tono teorizante, entre otras corrientes, se debatía sobre doctrinas del marxismo, leninismo, trotskismo, y guevarismo. El ambiente de

subversión colectiva se nutrió y también dividió a sectores populares en acalorados debates para el desarrollo del método efectivo hacia la toma de poder del Estado.

La diversidad de conceptos, métodos y estrategias para el análisis de la realidad y la acción insurgente tenían un objetivo común que fue la toma del poder del Estado. Los ideales que circulaban en las bases de las militancias se insertaron en debates importados de otras tradiciones organizativas mayormente europeas y los horizontes políticos propios quedaron al margen de las agendas liberadoras¹⁷⁸.

Sin ánimo de generalizar, ni tampoco romantizar la organización comunitaria, las estructuras, lógicas, anhelos, sentidos, imaginarios que resisten históricamente en las comunidades y muestran alternativas a lo que se pretendía combatir, se desdibujaron en masas obreras y campesinas. Los cuadros formativos que encasillaron la efervescencia de generaciones de la época marcaron fundamentales quiebres perpetuados hasta la actualidad en las consideradas “izquierdas”: desentendimiento entre lo rural y lo urbano; imposiciones sobre los deseos de liberación; violencias caudillistas; patriarcalismo; divisionismos comunitarios, etc.

Las agendas de los movimientos insurgentes gestados contra el imperialismo estadounidense y la maquinaria de contrainsurgencia instaurada en los gobiernos en turno estaban ante una lectura de la época, la que observaba la liberación a corto plazo y desde una estrategia internacionalista. Con una lectura actual, consideramos que pusieron en juego varias cuestiones: la efectividad sobre la

¹⁷⁸ El documental *La guerrilla y la esperanza: Lucio Cabañas*, muestra el liderazgo guerrillero del maestro rural Lucio Cabañas asesinado por el Ejército en 1974. Hacer memoria sobre Lucio Cabañas a través de testimonios de compañeras/os guerrilleros/as sobrevivientes, historiadores y guerrilleros/as urbanos/as, familias de Atoyac se pueden apreciar varias cuestiones: el distanciamiento entre lucha campesina (reivindicaciones concretas de los/las “pobres” contra “ricos con nombre y apellido” de ahí el legado, “ser pueblo, hacer pueblo, estar con el pueblo”) y lucha urbana (superioridad teórica, campesinos/as considerados/as de escaso “nivel cultural”), un desentendimiento de lenguajes; las formas “de poca discusión teorizante” (desde el punto de vista de la guerrilla urbana) en la organización del trabajo guerrillero; las dinámicas de terror y control social instaurados mediante operativos militares, sobre todo, en Atoyac de Álvarez; las embestidas gubernamentales y militares contra estudiantes; las condiciones de pobreza y represión en Guerrero; el legado zapatista y villista revolucionario en las reivindicaciones; la memoria de Lucio Cabañas como sentimiento de lucha, resistencia y reivindicación de comunidades guerrerenses. En línea: https://www.youtube.com/watch?v=u_cJudvX2DQ&t=6s. También está el trabajo de Carlos Montemayor *Guerra en el paraíso* (1997, primera edición) y de Jacobo Silva Nogales, *Lucio Cabañas y la guerra de los pobres* (2014)

pertinencia, la toma sobre el proceso, lo general sobre lo concreto, lo ajeno sobre lo propio, el mando sobre la obediencia, la vanguardia sobre la conciencia colectiva, lo uniforme sobre lo diverso, el liderazgo sobre la base, la respuesta sobre la pregunta, el responder sobre el escuchar, etc.

En las zonas rurales se marcaron escenarios de mucha violencia, caudillismos de una diversidad de capas entre oprimidos y opresores irrumpieron en la dinámica educativa y conciencia política de las/los estudiantes de las Escuelas Normales Rurales. Como se puede percibir en el eje político de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), las formas de vincularse en la comunidad se concentraron en un lenguaje liberador más cercano a los cuadros formativos importados y hubo una tendencia a minimizar los pensamientos, luchas y resistencias nacientes de sujetos políticos y sociales de las esferas comunales¹⁷⁹. Los/las estudiantes que son hijos/as de campesinos/as se identifican plenamente con las problemáticas campesinas y mantienen las labores comunitarias, aunque si cabe mencionarlo, pone mayor peso en la militancia política de fundamentos marxistas-leninistas que en la visión organizativa comunal de los pueblos.

A inicios de los setenta, después de la embestida gubernamental y la persecución de líderes, la FECSM se volvió una organización estudiantil clandestina y después de 1972 se incorporó de forma semiclandestina. Claudia Herrera rescata la voz del profesor Medina que la radicalización del movimiento estudiantil al interior de las Normales Rurales, “la escuela normal rural se fue aislando con posiciones dogmáticas, el nivel académico bajó mucho y la FECSM, que se reconstituyó en 1972, enfrentó constantes problemas de divisionismo a causa de las posiciones sectarias”. El estudiante Prudenciano Moreno de El Quinto en Sonora entre 1968 y 1974 recuerda “las sociedades de alumnos y los mítines se prohibieron, la disciplina militar se reforzó y la amenaza de expulsión estaba latente para cualquiera que se revelara” (Herrera, 2002: 86- 87).

¹⁷⁹ Concordamos con la percepción de Alicia Civera respecto a que desde el cardenismo se fue desfigurando las dinámicas comunitarias por posicionamientos de índole más político

Después de la matanza de Tlatelolco del 2 de octubre de 1968, las calles de la Ciudad de México se volvieron a teñir de escenarios represivos el 10 de junio de 1971. Un grupo de paramilitares llamados *Halcones*, jóvenes de las periferias entrenados por el gobierno mexicano y estadounidense, irrumpieron en una marcha estudiantil en defensa de la autonomía. Asesinaron, desaparecieron y golpearon a quienes se encontraran en inmediaciones de la marcha, el *Halconazo* continua en la impunidad y sin cifras de impactos. La situación que se vivía en el país llevó a generaciones de jóvenes estudiantes a tomar la vía armada. Entre otras figuras, Lucio Cabañas Barrientos tomó la decisión de subirse a la sierra para desarrollar su propio foco guerrillero fue en el contexto de la matanza de campesinos en el municipio de Atoyac de Álvarez en la Costa Grande el 18 de mayo de 1967 y la masacre de copreros en Acapulco el 20 de agosto en Guerrero ese mismo año.

Lucio Cabañas Barrientos, maestro rural egresado de la Normal Rural de Ayotzinapa y exsecretario general de la FECSM fundó el Partido de los Pobres (PDLP) y su brazo armado la Brigada Campesina de Ajusticiamiento. También en Guerrero, se fundó la guerrilla del maestro Genaro Vázquez, Asociación Cívica Nacional Revolucionaria (ACNR). Tanto Lucio Cabañas como Genaro Vázquez fueron símbolos referentes de revolución armada campesina en la década de los setenta.

Claudia Herrera menciona que Lucio Cabañas, cuando el PDLP secuestró al exgobernador guerrerense Rubén Figueroa Figueroa, “además de armas, 50 millones de pesos y la excarcelación de presos políticos” pidió, “atención a las demandas de los normalistas rurales”. En el segundo comunicado que el PDLP divulgó el 28 de junio de 1974 se exigía “que se resuelva de manera total y favorablemente el pliego de las escuelas normales rurales” (Herrera, 2002: 91).

Como nombramos con anterioridad, Lucio Cabañas estaba presente en el imaginario colectivo de las Escuelas Normales Rurales. Aunque Herrera (2002) también menciona que la organización armada Liga Comunista 23 de septiembre¹⁸⁰,

¹⁸⁰Claudia Herrera menciona que varios dirigentes de las guerrillas urbanas también fueron estudiantes de las Normales Rurales. Entre otros, José Luis Martínez, guerrerense y egresado de la

que retoma la fecha del Asalto al Cuartel Madera, organizado entre otros, por maestros y normalistas rurales. La Liga, aglutinó en comités locales a mediados de 1973 en varios estados del país, entre ellos, Monterrey, Sinaloa, Sonora Baja California, Chihuahua, Oaxaca, Tamaulipas y Veracruz. Varios de los comités tuvieron su sede en Normales Rurales y el profesor Moreno cuenta que, en El Quinto Sonora, “comenzaron a aparecer pintas y volantes reivindicando a la Ligar 23 de Septiembre. Se trataba de una célula interna integrada por 28 jóvenes que organizaban asaltos bancarios en ciudades vecinas como la Navojoa” (Herrera, 2002: 91)

A mediados de los setenta los estudiantes normalistas rurales de diferentes estados se involucraron en los movimientos campesinos organizados a raíz del acaparamiento creciente de los caciques locales y los cruces de violencia nunca cesaron. En un reporte del 29 de julio de 1974 se comenta que en Poza Rica, Veracruz:

DETIENEN EN IXHUATLAN DE MADERO, VER., A MUCHOS DE LOS CAMPESINOS QUE FUERON ARMADOS POR LOS GUERRILLEROS

... se encuentran presos varios tipos en su mayor parte profesionistas que se encargan en el Norte del Estado, de aleccionar a muchos campesinos en las prácticas guerrilleras, las cuales vienen efectuando, según se ha dicho con el propósito de derrocar al gobierno que se encuentra en el poder... Los miembros de esta conjura... son propiciadas por profesionistas, como se ha dicho y principalmente por profesores egresados de las Escuelas Normales Rurales que se han convertido en nido de enemigos de México... Hace días, según se dio a conocer, detuvieron las fuerzas armadas a 120 campesinos que por hambre principalmente ya estaban siendo aleccionados por los famosos guerrilleros y que se encontraban prestos para servir como carne de cañón...¹⁸¹

Normal de La Huerta de Michoacán, quien dirigió el Movimiento de Acción Revolucionario (MAR). David López Valenzuela, egresado de la Normal del Roque de Guanajuato y militante de las Fuerzas Armadas Revolucionarias del Pueblo (FRAP) (este último colaboró con el DFS y fue asesinado por traición).

Los normalistas rurales, “engrosaron las filas de diversos grupos: Partido de los Pobres (PDLP), Asociación Cívica Nacional Revolucionaria (ACNR), Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR), Fuerzas Armadas de Liberación (FAL), Movimiento de Acción Revolucionaria (MAR), Comandos Armados Revolucionarios de Morelos (CARM), Fuerzas Revolucionarias Armadas del Pueblo (FRAP), Partido Revolucionario Obrero Campesino Unión del Pueblo (PROCUP) (Miranda en 2002: 92).

¹⁸¹ Archivo General de la Nación, Investigaciones Políticas y Sociales. Caja 1244 Exp. 2

El enfrentamiento armado entre guerrillas y el gobierno desató en la prensa un ambiente de paranoia en la sociedad, en varios periódicos como *La Prensa*... Los titulares comunicaban sobre asaltos bancarios, robos y secuestros que tildaban a los guerrilleros de delincuentes. En *La Prensa* del primero de febrero de 1972, el encabezado comunica sobre algunos altercados en Guerrero: "Terminó ya la Sicosis de Terror: Todo Tranquilo. Guerrilleros no, son delincuentes" escrito por el corresponsal Jorge Herrera Valenzuela. Otra nota de *El Universal* menciona, "Es Agente Comunistas Entrenado Para Asaltar Bancos, el Preso Matus, Complicado en el Tiroteo". *El Sol de México* titula, "Quedarán Aclarados en Esta Semana Todos los Asaltos Bancarios en la Ciudad; más Encubiertos Detenidos" el 21 de enero de 1972. "Grupos subversivos capturados", en *El Sol* el 29 de enero de 1972. El titular, "En turno Cabañas y Vázquez Rojas", en *El Sol de México* el 31 de enero de 1972. "Nuevo Secuestro y Asalto en Guerrero", *El Universal* 19 de febrero de 1972. "La Guerra Contra el Pandillerismo no es una Cacería de Brujas, Sino Lucha Afectiva, Dice el Procurador, en *El Excelsior* del 25 de febrero de 1972¹⁸²

Ante tanta movilización y levantamiento social, estigmatización, represión e inestabilidad, Mauro Jarquín, autor del libro *La pedagogía del capital. Empresario, nueva derecha y reforma educativa en México*, comenta que los empresarios¹⁸³ también tomaron sus medidas:

... a raíz del nebuloso asesinato de Eugenio Garza Sada, padre de la burguesía regiomontana en 1973, en un intento de secuestro por parte de la Liga Comunista 23 de Septiembre"... líderes de las principales asociaciones empresariales decidieron unirse en función de una organización paraguas que, al dar voz al empresariado en su conjunto, fungiera como actor en la política nacional y defendiera intereses... un club privado integrado por los empresarios más ricos del país, se decidió a crear el Consejo Coordinador Empresarial (CCE) en 1975, asimilando así el perfil de los grupos de presión estadounidenses (Jarquín, 2021: 131)

¹⁸² Investigaciones Políticas y Sociales. Caja 543 Exp. 1 Fs. 397 3150 Asaltos 21/ 01/1972- 20/VI 1973.

¹⁸³ Jarquín menciona que la creación del CCE es la antesala de lo que las fuerzas empresariales generarían en el periodo neoliberal, desde la presidencia de Salinas de Gortari hasta la de Peña Nieto. Desde el periodo de Echeverría, la alianza entre gobierno y empresarios fue fusionándose hacia una estructura de políticas públicas de corte empresarial

5.3.3.1.- Las acciones político-administrativas tomadas en las Normales Rurales en el periodo álgido de la guerrilla mexicana

Basándonos en el trabajo realizado por la periodista *de La Jornada* Claudia Herrera, una de las primeras medidas que intentó tomar el gobierno en 1972 fue el intento de cierre de la Normal Rural de Cañada Honda en Aguascalientes y la Normal Rural de San Marcos en Zacatecas. El destino que se esperaba en la SEP para las mencionadas escuelas constaba en suprimir el internado y convertirlas en “Centros Regionales de Educación Normal” en el que después de una extensa movilización en la que resurgió la FECSM no procesó. Además, comenta que durante los setenta el gobierno instituyó alrededor de 40 escuelas normales experimentales, “que en un principio eran sostenidas por la comunidad donde se asentaban, la que además pagaba los salarios de los profesores. De modo que el gobierno comenzaba a desentenderse de financiar la educación, y por otro lado, creaba una competencia para las normales (Herrera, 2002)

Por otra parte, señala que en 1974 la SEP suspendió el pase automático de secundarias técnicas agropecuarias a las Normales Rurales, tal y como se acordó en la “Reforma Educativa” de 1969. Ante las nuevas medidas directas e indirectas tomada por la SEP, Herrera recupera una carta que la Escuela Normal Rural de San Marcos en Zacatecas envió a senadora del estado Aurora Navia en la que se muestra el nivel de abandono en el que se encontraban las Normales Rurales. Se quejaban de no disponer de agua potable y “que los 240 alumnos del plantel seguían durmiendo en las antiguas galeras de la hacienda de San Marcos como ocurría desde hace más de 40 años y que a pesar de contar con 73 hectáreas de tierra cultivable no tenían maquinaria, por lo describían que seguían arando con medios rudimentarios”. La situación de dejadez reivindicó:

Pedimos que se nos considere como miembros de un sistema educativo nacional con las mismas prestaciones y las mismas consideraciones. El sistema de educación normal sólo tiene asignado el 1.27 por ciento del presupuesto de educación y, a veces, sufrimos si no una discriminación, sí una falta de atención en cuanto a servicios y construcciones. ¿Qué no podemos tener edificios funcionales como los de los tecnológicos o de las modernas universidades? ¿Esto nos preguntamos cuando tenemos la oportunidad de conocer sus edificios e instalaciones pedagógicas? (Estudiantes de San Marco en Herrera, 2002: 98)

Entre algunas de las medidas que tomó Echeverría fueron algunos apoyos para la construcción de infraestructura en los internados. En 1974 se logró el reconocimiento de la Normal Rural de Amilcingo en Morelos, después de que los/las estudiantes con la FECSM “declararan huelga sumándose a una revuelta de campesinos del oriente de Morelos” (2002: 99).

Ese mismo año de 1974, contra la medida de sustituir las Normales Rurales por Escuelas Técnicas Agropecuarias, para frenar cualquier indicio de revuelta popular, se realizaron diversos operativos del ejército en varias escuelas. En el caso de El Mexe, la Normal Rural estuvo sitiada por el ejército, “todo el mes de mayo, los militares cortaron el suministro de agua, luz y nadie podía salir o entrar a la escuela, las personas de las comunidades aledañas pasaban alimentos a los estudiantes por el Gran Canal de aguas negras o por los huecos del alambrado que circundaba la escuela... en estos años en la Normal desaparecieron las estructuras de ganadería, de las industrias y de los talleres” (Téllez, 2005: 83)

5.4.- José López Portillo: inicios de la descentralización educativa y la creación de la CNTE

Cuando José López Portillo (1976-1982) tomó la presidencia del país los planes asignados para la educación continuaron en las mismas orientaciones productivistas y conservadoras que se dirigían a pasos agigantados hacia la privatización de los medios de producción y la reducción de políticas públicas y sociales por parte del Estado. Desde sexenios anteriores, se realizaban campañas educativas para representar la democratización de la educación y la igualdad de oportunidades, aunque más allá de las leyes constitucionales, en la práctica nunca quedaron los términos claros. La desigualdad era creciente y las políticas sellaban un fuerte panorama social de represión y carencias sociales, sobre todo, en el medio rural.

5.4.1.- Suspensión de matrículas de nuevo ingreso y la descentralización

Como en otros casos la democratización de la educación se confundió con la gratuidad y en el caso de las Normales Rurales, ésta llegaba en pequeñas dosis y a cambio de presiones estudiantiles. Al paso del tiempo, la situación de las Normales Rurales se hacía cada vez más inestable, las protestas seguían siendo el

motor para dar continuidad al proyecto que caía ante tantos bloqueos administrativos que iba imponiendo la SEP. La medida con la que comenzó la década de los ochenta tuvo que ver con la reducción de matrículas de nuevo ingreso. Claudia Herrera, quien da unas pautas importantes de la época en su tesis, comenta que fueron 600 becas las que se cancelaron, así, una vez más, se organizó una huelga en los planteles del El Mexe, Hidalgo; Tenerías, Estado de México y Teteles, Puebla... las autoridades finalmente aceptaron cancelar sólo la mitad” (2002: 101).

Aunque después de las movilizaciones y negociaciones en el ciclo escolar 1979-1980 la reducción de matrículas de 600 quedara en la mitad, en ese momento los estudiantes aceptaron la aprobación de reajuste para las siguientes generaciones. En los pliegos petitorios que los estudiantes realizaban cada año, se agregó el punto de aumento de matrículas de nuevo ingreso.

Las huelgas y las movilizaciones se hacían cada vez más frecuentes en la vida escolar de los estudiantes como estrategia para negociar con las autoridades públicas en turno las nuevas convocatorias de ingreso. El abandono llegó a tal extremo que si no lo hacían las instancias gubernamentales no las tenían en cuenta. Otra abatida más fue el “programa de desconcentración administrativa”, en el que la SEP en 1980 otorgaba a los gobiernos estatales la responsabilidad de administrar las Escuelas Normales Rurales. El programa mencionado suponía la división de la organización estudiantil, cada Normal Rural estaría regida por políticas y cuestiones administrativas de cada estado.

Los estudiantes eran conscientes de que sin unión el proyecto del normalismo rural podría verse todavía más vulnerable ante los continuos ataques por desaparecerlas por lo que la FECSM, “respondió de inmediato con una huelga nacional. “Abajo la estatalización” gritaban los estudiantes en un mitin que realizaron afuera del edificio de la SEP” (Herrera, 2002:101). Los meses posteriores hubo paros estatales y nacionales para hacer frente a la descentralización educativa, la expulsión de líderes estudiantiles y las condiciones escolares. En casos como en Tenería, Estado

de México, en 1981, las protestas tuvieron su final tras la intervención militar en el interior de las escuelas.

5.4.2.- La creación de la CNTE y su alta presencia de egresados normalistas rurales

En 1979 la corrupción de SNTE no tenía disimulo ante las bases magisteriales, las tendencias de compadrazgos y las negociaciones de líderes con los políticos en turno para escalar en puestos de la esfera estatal eran cada vez más notorias. Las acciones del SNTE se volvieron negociaciones entre cúpulas del magisterio y políticos para apaciguar cualquier movimiento que pudiera surgir ante las reformas y medidas de tendencias privatizadoras y antipopulares.

La espiral de corrupción existente en el SNTE no dejaba al margen a estudiantes formados en las Escuelas Normales Rurales. Claudia Herrera destaca la figura de Carlos Jonguitud Barrios, líder vitalicio de Vanguardia Revolucionaria, quien fue apartado del SNTE en el salinismo que impuso a la lideresa Elba Esther Gordillo. Herrera resalta que Jonguitud Barrios, como hijo de un cacique agrario de San Luis Potosí, estudió en la Normal Rural de Tenejapa en el Estado de México. Este perfil de estudiantes de las Normales Rurales también es importante mencionar, el dirigente magisterial hidalgüense menciona en entrevista:

Los caciques, por inercia social, mandaron a sus hijos a las normales rurales, en donde estudiaban los hijos de quienes los cuestionaban en el campo. De allí salieron dirigentes sindicales con nexos familiares con los caciques, que al regresar a las zonas de trabajo se ponían en contra de los campesinos (Meza en Herrera, 2002: 104).

Jonguitud Barrios perteneció al perfil de normalistas rurales que salieron con facilidades para ascender en la espiral burocrática de la SNTE. En 1956 fue parte del grupo de choque contra integrantes del MRM que dirigía Othón Salazar. Después de un rápido ascenso en cargos sindicales estatales, “con el aval de Echeverría, Jonguitud estuvo al mando del grupo que el 22 de septiembre de 1972 le dio un golpe de estado a Jesús Robles Martínez. Llegó con la promesa de promover la apertura del sindicato magisterial, pero pronto demostró que más bien le iba a cubrir las espaldas al echeverrismo” (Herrera, 2002: 104). En puesto de liderazgo en el SNTE durante diecisiete años, como buen estratega que conocía las

tendencias del normalismo rural y sus vínculos campesinales, en mayo de 1974 organizó la Alianza Nacional Permanente entre Maestros y Campesinos en San Luis Potosí.

Las asambleas contaron con la asistencia de miembros del SNTE y organizaciones campesinas oficialistas como el CNC. Después la primera asamblea, elaboraron el documento *Bases fundamentales de la alianza entre maestros y campesinos* en el que Herrera menciona, “prácticamente copiaron los postulados de la escuela rural del cardenismo y propusieron la creación de un mayor número de normales rurales aunque también apoyaron la fundación de centros regionales de educación normal... pidieron respeto para la organización estudiantil, regreso a las prácticas agropecuarias y la incorporación a los planes de estudio de materia denominada Legislación Revolucionaria” (2002)

Respecto a la consolidación de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en diciembre de 1979, los impulsos de su creación arrancaron en el “Primer Foro Nacional de Trabajadores de la Educación y Organizaciones Democráticas del SNTE”, cuando maestras/os de Chiapas se declararon en huelga por incremento salarial, “después la protesta se extendió a Tabasco, a las escuelas técnicas agropecuarias de La Laguna y a la Montaña de Guerrero”. Las demandas de la CNTE aclamaban un aumento salarial y la democratización sindical con dirigentes que estuvieran al margen de la política de Estado. Herrera rescata las palabras de Luis Hernández Navarro, exlíder de la CNTE entre otras facetas periodísticas, para comentar la relación que la CNTE tenía con las Normales Rurales:

...muchos de los integrantes de la CNTE fueron profesores que se politizaron en las normales rurales. No son pocos lo que vieron con simpatía proyectos como el de Lucio y Genaro. Casi todo pasaron por la Normal Superior y algunos tenían incipientes estudios universitarios... gran cantidad de profesores bilingües, maestros de origen indígena con antecedentes de lucha en las normales rurales y básicas con influencia del movimiento magisterial democrático (Hernández en Herrera, 2002: 102- 103).

El CNTE se conformó en gran presencia de un magisterio de militancia de izquierda que ejercían su profesión en lugares de alta marginalidad, generalmente de zonas

rurales. En su mayoría se conformó por maestros/as egresados/as de Normales Rurales, cuya extensión en varios estados del país hizo tambalear el poder de Vanguardia Revolucionaria del SNTE.

Tercer sentido de época

Impactos neoliberales en Warisata y Ayotzinapa



Imagen de redes sociales, sin identificar autoría.

Estudiantes de la Normal Rural de Warisata se manifiestan frente al busto de Benito Juárez ubicada en la Av. Arce, a escasos metros del Ministerio de Educación para después llevar a cabo una marcha por las calles principales de la ciudad de La Paz, aclaman la presentación con vida de los 43 estudiantes desaparecidos en la Normal Rural “Raul Isidro Burgos” de Ayotzinapa.

Bolivia, “Masacre de Warisata”, septiembre de 2003

La segunda semana de septiembre de 2003 el ministro de defensa Carlos Sánchez Berzaín viajó en helicóptero a la comunidad de Warisata de la altiplanicie boliviana para reunirse con dirigentes indígenas preocupado por la relevancia que estaban tomando las marchas de las comunidades rurales hacia la ciudad de La Paz al grito de “¡gas para los bolivianos!” y “¡fuera Goni!”. Los marchistas de organizaciones indígenas y campesinas se manifestaron contra las alianzas que acordaba el presidente Gonzalo Sánchez de Lozada con el Área de Libre Comercio de las Américas promovida desde Washington. Consideraron que la privatización del gas es un bien social a defender, además de un patrimonio amparado por los abuelos que combatieron en la Guerra del Chaco.

El 20 de septiembre, el gobierno junto al apoyo de los medios de comunicación intentó justificar la intervención militar en las comunidades de Sorata y Warisata para rescatar a cuarenta turistas y comerciantes que se encontraban en carretera cuando fueron bloqueadas. El primer detonante de violencia por parte del gobierno fue el asesinato del comunario Primitivo Curaca en Sorata. Ese mismo día a las cuatro de la tarde comenta el aymara Pablo Mamani que:

... se produce en Warisata otros de los enfrentamientos trágicos con el saldo inicial de cinco muertos. Los muertos de parte de los indígenas son: Eugenio Condori, Juan Cosme, Ismael Quispe Quispe y Mariela Nancy Rojas Ramos (de 8 años) y un soldado. Muere al día siguiente otro soldado... al referirse a este hecho el gobierno habla insistentemente de una emboscada de los indígenas al convoy militar-policial que salía de Sorata, versión que es difundida ampliamente en los medios de comunicación. Sin embargo, esta versión rápidamente es rechazada por los dirigentes y los comunarios del lugar. La versión indígena señala incluso que los militares y policías al entrar de la Paz con destino a Sorata han realizado actos de provocación en la localidad de Achakachi y Warisata. Y, además, en la madrugada del sábado 20 se habían allanado los domicilios de los dirigentes y detenido a uno de ellos... No hay duda de que ese día los militares y los policías han utilizado balas de guerra y provocado la violencia.

Mamani comenta que los indígenas declararon el estado de sitio y la existencia de un gobierno indígena con un alto sentido de memoria:

... empuñando ... se lleva en Warisata una gran asamblea de las comunidades de la región. Hay una indignación generalizada que penetra en las entrañas más profundas de la vida social indígena... Al calor y dolor por la pérdida de sus seres queridos, los indígenas de Warisata declaran una guerra civil al gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada empuñando sus viejos fusiles máuser heredados por los abuelos con su participación en la guerra del Chaco y en la revolución de 1952

Los sucesos de la llamada Masacre de Warisata agudizaron los bloqueos y las marchas especialmente en el departamento de La Paz. Felipe Quispe, el Mallku, comenta que:

... no se garantiza la vida de los soldados en los territorios declarados como parte del estado de sitio. A su vez se decide que algunos dirigentes que mantienen huelga de hambre se dirijan a sus comunidades y provincias para radicalizar e incrementar los bloqueos de los caminos y el de los productos o alimentos hacia la ciudad de La Paz (CSUTCB/019/2003 en Mamani)

Con la ciudad del El Alto es su mayor efervescencia la indignación social fue expandiéndose en amplios sectores populares. Los cocaleros del Chapare cochabambino con Evo Morales al frente se unieron a los bloqueos. Por otra parte, el vocero Oscar Olivera de la Coordinadora de Defensa del Agua formada tres años antes tras la Guerra del Agua en Cochabamba lanzó un pliego en el que pidió: la renuncia del presidente llamado popularmente Goni, la entrega del gas al pueblo contra el DS 24806 del 4 de agosto de 1997 y la convocatoria a una Asamblea Constituyente.

Los días posteriores a la represión militar en Warisata los bloqueos de carreteras llegaron a ser estratégicamente más contundentes para impedir que los productos agrícolas de las zonas rurales llegaran a los mercados de las ciudades de La Paz y El Alto. El estado de sitio declarado por los dirigentes indígenas, los bloqueos de carreteras que impedían la circulación de alimentos y las marchas desde la altiplanicie a la llamada “hoyada” presentaban un horizonte caótico para las clases media altas que se concentran en el sur de La Paz. Los denominados por los indígenas como *q´aras*, vivieron una situación de miedo y amenaza que retumbaba en un eco de “los indios nos están invadiendo”.

Warisata fue el epicentro del movimiento aymara de la altiplanicie en el que encauzó en la Guerra del Gas, también llamado Octubre Negro por el escenario de asesinatos y represión militar. Después de los sucesos de octubre, el presidente Sánchez de Lozada escapó del país y las demandas de las comunidades autoorganizadas continuaron: nacionalización de los recursos naturales y asamblea constituyente¹⁸⁴.

México, Caso Ayotzinapa, 26 y 27 de septiembre de 2014.

El 26 de septiembre la primera emboscada contra estudiantes de la Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa del estado mexicano de Guerrero fue alrededor de las ocho de la tarde cuando se dirigían desde Iguala rumbo a la escuela después de la recolecta de autobuses para desplazarse a la marcha del aniversario del 2 de octubre por la matanza de Tlatelolco contra estudiantes organizados en 1968

Los policías del municipio de Iguala cortaron el camino y dispararon directamente a los transportes, una de las balas impactó en el cerebro de Aldo Gutiérrez Solano y policías municipales ordenaron que se bajaran de los autobuses a los estudiantes y en calidad de detenidos los subieron en las patrullas.

Ante la falta de asistencia perital de instituciones públicas de seguridad, los jóvenes optaron por no abandonar el lugar de los hechos porque de hacerlo supondría la alteración de pruebas y el paso acostumbrado a la impunidad. Los jóvenes estuvieron resguardando la zona alrededor de cuatro horas cuando entrada la noche, alrededor de las doce de la madrugada, los normalistas recibieron los primeros gestos de solidaridad de maestros y maestras, familias, compañeros y periodistas que hasta esa hora tuvieron bloqueado el paso por militares.

Los periodistas se encontraban en sus labores de investigación, sacaban fotos y recogían los primeros testimonios, cuando alrededor de las 12:30 horas del 27 de septiembre supuestos sicarios o personas no uniformadas llegaron en vehículos

¹⁸⁴ Pacarina del Sur, Revista de Pensamiento Crítico Latinoamericano, Maider Elortegui Uriarte (2016), “La Escuela Ayllu de Warisata, destellos de memoria subversiva en los Andes bolivianos” <http://pacarinadelsur.com/dossiers/dossier-8/59-dossiers/dossier-19/1382-la-escuela-ayllu-de-warisata-destellos-de-memoria-subversiva-en-los-andes-bolivianos>

particulares disparando contra las personas que resguardaban la zona. Entre las reacciones, muchos corrieron, otros se tiraron al piso y se arrastraron para encontrar un lugar más seguro, también había quienes se protegieron detrás de postes de luz. Terminados los disparos pudieron ver que fueron asesinadas tres personas y que varios compañeros sufrieron heridas de bala.

Tras los sucesos ocurridos entre el 26 y 27 de septiembre de 2014, seis estudiantes asesinados y 43 estudiantes en calidad jurídica de desaparición forzada ha marcado un alto en el descontento social emergente acumulado, sobre todo, desde el sexenio de Calderón con la llamada “guerra contra el narcotráfico”. Los sucesos contra los estudiantes de Ayotzinapa han puesto en la palestra nacional e internacional a los tres niveles de gobierno, -municipal, estatal y federal-, evidenciando las debilidades del sistema político mexicano y la crisis humanitaria que se muestra ante el panorama de descomposición social y ausencia de derechos humanos.

Las consignas de “Vivos se los llevaron, vivos los queremos”, el grito de “¡Fue el Estado!” atravesaron fronteras nacionales, los diferentes niveles de gobierno y el Ejército quisieron desviar la culpabilidad a un conflicto entre *Guerreros Unidos* y *Los Rojos*, pero las madres y padres de familia se mostraron contundentes en sus reclamos.

El coraje se intensificó cuando los medios de comunicación anunciaban el hallazgo de innumerables fosas clandestinas repletas de cuerpos semidesnudos, quemados y con signos de violencia extrema. Los centenares de cuerpos no coincidían con las pruebas genéticas de los estudiantes desaparecidos, por lo que se cuestionaba: “si no son los estudiantes, ¿quiénes son los muertos?”, “sus familias deben de estar buscándolos”, “México es una fosa”. Esta situación articuló a familiares de personas desaparecidas contra los mecanismos de guerra desatados desde el calderonismo. Las cifras cuantitativas de muertes y desapariciones consideradas “daños colaterales” fueron transformándose en historias de vida de estudiantes, trabajadores, indígenas, mujeres, infantes, etc.

Los familiares de las/los desaparecidas/os en la llamada *guerra sucia*, las familias de estudiantes de Ayotzinapa y las familias de ciento de miles de desaparecidas/os

en el país son el pilar fundamental del movimiento generado contra la impunidad y por la verdad y la justicia en el que el papel histórico del Ejército tiene demasiadas responsabilidades.

Capítulo VI

Desde las políticas “Pluri- Multi-“ de la Reforma Educativa a la Ley Educativa “Avelino Siñani- Elizardo Pérez”

6.1.- La década de los ochenta: la transición democrática, auge de propuestas educativas organizativas indígenas y el surgimiento del multiculturalismo neoliberal

Después de varios golpes de Estado que interrumpieron tres procesos electorales (1978, 1979 y 1980), una permanente lucha de los sindicatos afiliados a la Central Obrera Boliviana (COB)¹⁸⁵, la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) y los amplios sectores populares de universitarios, maestros, intelectuales y profesionales marcó un nuevo periodo en la historia boliviana. A inicios de la década de los ochenta, se cerró una etapa de dictaduras militares, encarcelamientos, represión y exilio para dar paso a la llamada democracia representativa.

La transición se dio en 1982 con el gobierno de la Unidad Democrática Popular (UDP) a la cabeza de Hernán Siles Suazo (1982- 1985) en un fuerte saldo de crisis económica que terminó por estrangular la escasa estabilidad del país. La crisis golpeó económicamente y también llegó a las fibras de una sociedad que estaba intentando salir del panorama de desolación, así en las elecciones de 1985 tomó la presidencia nuevamente Víctor Paz Estenssoro (1985- 1989).

Si el MNR en gobernaturas anteriores fue formadora de la creación de una nación desarrollada desde un Estado que contó con la participación integradora, homogénea y aglutinadora obrero- campesina¹⁸⁶, en esta nueva etapa de

¹⁸⁵ Los mineros tuvieron una gran presencia en la COB, tenemos el testimonio de Domitila Chungara (1937- 2012), esposa de un obrero minero que fue parte del Comité de Amas de Casa del Distrito Minero Siglo XX creado en 1952 y después, en las dictaduras de Barrientos y Banzer, escenario de una gran represión. Tras la violencia desatada contra los mineros, muchos dejaron la mina y migraron al Chapare cochabambino para dedicarse a la producción de la hoja de coca. El movimiento cocalero que se gestaría años después partió de las bases organizativas obreras nacientes en la minería, entre las figuras políticas que mencionaremos más adelante está la de Evo Morales Ayma. Los mineros son considerados en Bolivia la “vanguardia obrera”, también para el magisterio urbano de corte trotskista.

¹⁸⁶ Como hemos podido ver en el anterior capítulo, el imaginario nacionalista estuvo plagado de contradicciones, desde un inicio, la intervención extranjera se asentó en las políticas públicas del país. En una entrevista que realizamos a Víctor Hugo Cárdenas, karatista que en el gonismo fue vicepresidente de Bolivia, señaló que el nacionalismo del MNR fue una agrupación de intereses sin

“modernización” mostraron una faceta discordante a la anterior y en sintonía con contextos de crisis económicos expandidos en América Latina: la integración de políticas neoliberales con los llamados “ajustes estructurales” que dan empuje a canales privatizadores en instancias públicas.

6.1.2.- El auge de propuestas educativas de las organizaciones indígenas campesinas y magisterio rural

En el contexto de los ochenta es un momento clave en la memoria de la Escuela Ayllu de Warisata respecto a su clave de autodeterminación, la construcción del actual Estado Plurinacional y la Ley Avelino Siñani- Elizardo Pérez. Para entrelazar la memoria debemos partir del surgimiento del indianismo y katarismo de finales de los años setenta para así apuntalar las acciones que se tomaron para el “despertar indio” y la “reindianización” desde el ámbito educativo que inicia con la necesidad de tejer su propia historia, valores éticos e identidad para llevar a cabo una lucha anticolonial contra un Estado que pretende borrar la existencia india.

La pugna contra las reformas coloniales se colocó con propuestas educativas originadas en el seno de organizaciones indígenas campesinas una Educación Plurinacional como un proceso de construcción con las bases puestas en el fortalecimiento de identidades colectivas territoriales y con el eje en la *memoria larga* y la *memoria corta*¹⁸⁷: “... por otro lado referencias con una memoria media que trae al escenario las disputas y resistencias y experiencias como la Escuela Ayllu, Movimiento de los Caciques apoderados, procesos más orgánicos que tienen que ver con la elaboración de propuestas educativas a partir de la propia CSUTCB” (Lambertin y Lizárraga, 2007:29)

Las autoras de *La propuesta de refundación del proceso educativo en el marco de la Asamblea Constituyente en Bolivia: La descolonización de la educación* insertan

agenda propia. Comentó que la Reforma Agraria, la nacionalización de las minas, el voto universal, etc., y consignas como “tierras al indio, minas al estado” (de Tristán Marof, simpatizante de la Escuela Ayllu de Warisata y cercano a Mariátegui) fueron reapropiaciones de grupos socialistas, trotskistas y anarquistas. Además, Cárdenas menciona que Paz Estenssoro antes de tomar la presidencia ejercía como abogado defensor de los intereses de la “rosca” (entrevista a Víctor Hugo Cárdenas, 2014).

¹⁸⁷ En la “memoria corta” se plantearán más adelante, “la Marcha por el territorio y la dignidad, la guerra del agua y del gas, entre otras que desde una lectura podría interpelar el control de los recursos que es un tema central en la construcción del conocimiento y de la identidad”, (Lambertin y Lizárraga, 2007:29)

en la “memoria media” a la Escuela Ayllu de Warisata y al movimiento de los caciques apoderados como antecedente a la propuesta educativa de la CSUTCB y movimientos que plantean una Educación Plurinacional.

La CSUTCB lanza su propuesta educativa “Hacia una educación Intercultural y Bilingüe”: En esta propuesta se ha planteado una educación que verdaderamente sea de nosotros y para nosotros, como para los pueblos indígenas y originarios, que no haya esa discriminación, esa educación alienante, queríamos una educación con igualdad de condiciones, una educación participativa, comunitaria, territorial, comunitaria, descolonizadora, ese es fundamentalmente nuestro planteamiento” (Entrevista Juan Coronado en Lambertin y Lizárraga, 2007).

Por su parte, en el regreso de los exilios con el término de los gobiernos dictatoriales, Lambertin y Lizárraga también comentan que los profesores exiliados de la Confederación de Maestros Rurales de Bolivia con el profesor José Quiroga Laime, presentaron el “Plan Global de la Reestructuración de la Educación Rural de Bolivia” que “se estructura a través de ocho programas educativos. Durante el primer quinquenio de la década del 80 se realizaron diversos seminarios donde se debate la propuesta sindical, pedagógica y esto se concreta en una resolución ministerial para que se aplique el proyecto propuesto por los maestros rurales” (2007:30). Lambertin y Lizárraga apuntan que a partir de la propuesta educativa de la CSUTCB el ala moderada de la ideología katarista¹⁸⁸, se dio un momento álgido de propuestas educativas que impulsan la educación propia y en su lengua de diferentes organizaciones como la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) y la Confederación Indígena del Oriente Boliviano (CIDOB). Así, la CSUTCB desde su afiliación a la COB convoca un Congreso Nacional de Educación donde “se consensua un proyecto educativo popular que plantea que la educación debe ser a partir de sus propias lenguas y culturas originarias” (2007: 30)

¹⁸⁸ Gaya Makaran (2006) especifica que ya desde los setenta la ideología katarista tomó dos rumbos significativos. Por una parte, una vertiente “moderada” vinculada con la CSUTCB y el Movimiento Revolucionario Tupac Katari (MRTK) liderado por Genaro Flores, que como dirigente de la Central Obrera Boliviana (COB) apostó por vincularse a las dinámicas estatales desde “adentro y en contra” con reivindicaciones étnico- culturales. Por otra parte, la radical “afuera y en contra” del Estado y el sistema partidario del país, influida por el pensamiento indianista de Fausto Reinaga, el Movimiento Indio Tupac Katari (MITKA) dirigido por Luciano Tapia y Constantino Lima, reivindicaron al indio no desde la clase campesina sino con una “nación oprimida y colonizada que tienen que liberarse”.

En ese momento álgido de las propuestas educativas nacientes de las organizaciones indígenas y campesinas, se desarrolló un proceso de concientización sobre la situación colonial permanente y la recuperación de pensamientos propios a partir de la revalorización de los idiomas originarios, los símbolos y la “autonomía organizativa” que fue difundida a través del “sindicato comunal” o “sindicato aymara”. Aunque las corrientes políticas entre la COB como vanguardia obrera y la CSUTCB como movimiento indianista katarista perduran históricamente, “el movimiento anticolonial katarista e indianista se va convirtiendo en un movimiento social y popular más allá de lo indio- campesino y comienza a proponer la idea de un “Estado Pluricultural”, ya planteada por la CSUTCB en su tesis política de 1983” (Ticona en Hurtado, 2016:29).

A pesar de que la COB en la época de los primeros años del MNR tuviera un liderazgo importante en la estructura gubernamental, el periodo del MNR de la iniciada era neoliberal no logró remontar con la histórica “vanguardia minera”, sino desde la apropiación de la diversidad cultural propuesta por kataristas. Además, por su parte, el katarismo “moderado” de la CSUTCB y MRTK: “con el transcurso del tiempo se fueron degajando otras vertientes, una mayor parte afín al indianismo y otros pocos vinculados al neoliberalismo, como fue el caso de Víctor Hugo Cárdenas que fue Vicepresidente en el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada a mediados de los años noventa” (Ticona en Hurtado, 2016: 25).

Aquí entró en escena Víctor Hugo Cárdenas, que cuña las políticas culturales con las neoliberales. La falta de entendimiento político entre las corrientes marxistas, leninistas y trotskistas con las indianistas- kataristas fueron aprovechadas por el neoliberalismo. Logró camuflarse entre falsos dispositivos y sellar una agenda de políticas pluriculturales y multiculturales apropiadas de las propuestas educativas reivindicadas por organizaciones indígenas. Las corrientes neoliberales asentaron pautas de reconocimiento cultural para desacreditar la visión reduccionista de la “izquierda” y de paso apaciguar el movimiento que resurgía de las comunidades. En entrevista Víctor Hugo Cárdenas, quien fue líder del movimiento katarista muestra el panorama de la siguiente manera:

En la dictadura debíamos tener el testamento bajo el brazo, primero disparaban y después preguntaban. Jenaro Flores -en 1979 cofundador del CSUTCB y líder del movimiento katarista- estuvo desde 1980 hasta 1982 en la clandestinidad. Desde 1982 fue el número uno de la COB, en toda la historia de la COB nunca un dirigente campesino e indígena había tenido esta posición por el discurso señorial obrero minero de la COB de “arriba los obreros, en los hombros de los indígenas”. En ese tiempo, en el parto doloroso de la etapa democrática, nosotros adquirimos talla nacional (entrevista a Víctor Hugo Cárdenas, 2014).

Víctor Hugo Cárdenas quien nació en el seno de una familia originaria de las orillas del lago Titikaka comenta que estuvo obligado a trasladarse a La Paz para estudiar porque había pocas oportunidades educativas en las comunidades. Llegando a la ciudad contactó con la organización Tupak Katari- Bartolina Sisa y después fue parte fundadora de la corriente katarista, comenta que en la universidad había grupos maoístas, leninistas, marxistas, etc. que “se reían” cuando ellos se asignaron del pensamiento katarista. Su explicación sobre la corriente que impulsó ese grupo de jóvenes kataristas es importante para visibilizar las disputas políticas que se gestaban en la época:

Nosotros veíamos un colonialismo interno más fuerte que el de clase, iba más allá del reduccionismo clasista. También más allá del reduccionismo indianista de Fausto Reinaga, que era fundamentalismo etnicista y racista. Teníamos disputas ideológicas importantes, los kataristas reivindicábamos una democracia intercultural, las virtudes de la democracia liberal más la democracia aymara, guaraní, obrera, etc. en síntesis la democracia intercultural. Lo democrático era occidental para Reinaga. El sindicalismo también era occidental y nosotros éramos sindicalistas fundadores de la CSUTCB. De 1952 a 1970 nosotros reorientamos la sindicalización, sindicalismo era pacto militar campesino sometido a los militares. Los kataristas logramos arrancarlo y reactivar la noción étnica y el uso de la lengua indígena. La COB era la encarnación del movimiento popular obrero y no obrero, pero los discursos eran exclusivamente clasistas. Desde su construcción está la Tesis de Pulacayo socialista del trotskista Guillermo Lora y no logran construir otra tesis, ni los comunistas (entrevista a Víctor Hugo Cárdenas, 2014)

Como indagaremos más adelante, con la “democracia intercultural”, la “democracia liberal más la democracia aymara”, la vertiente katarista de Víctor Hugo Cárdenas fue fundamental para la conformación de las políticas pluriculturales y multiculturales en alianza con los organismos internacionales desde su vicepresidencia de la mano de Gonzalo Sánchez de Lozada (1993- 1997),

6.1.3.- Perspectivas de educación popular- cultural estatales: la formación del Servicio Nacional de Alfabetización. Educación Popular “Elizardo Pérez” (SENALEP), Tesis Cultural Educativa y Proyecto Educativo Popular de la COB-CSUTCB

En el gobierno udepista con Hernán Siles Suazo (1982- 1985) se formó el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP), institución pública descentralizada del Ministerio de Educación y Cultura, con personalidad jurídica, autonomía de gestión técnico-administrativa y patrimonio independiente constituido por bienes, fondos públicos y otras contribuciones especiales. Sus actividades fueron normadas y supervisadas por el titular del Ministerio de Educación y Cultura, del cual depende directamente (Ministerio de Educación y SENALEP, 1984). El SENALEP junto con el Ministerio de Educación y Cultura elaboró una propuesta técnica o como mencionan, “un plan como itinerario de liberación, más que como un diseño acabado y perfecto” denominado “Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular Prof. Elizardo Pérez. 1984 año de la alfabetización nacional”:

Esta propuesta recoge los planteamientos fundamentales de la Tesis Cultural de la Central Obrera Boliviana, los pronunciamientos de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, el pensamiento y la orientación de los educadores bolivianos expresados en los Congresos Pedagógicos Nacionales (1984).

En el documento la justificación del Plan hace primeramente un análisis del contexto social en la que se señala que el analfabetismo:

... es resultado de la estructura socio- económica y política, caracterizada por una economía capitalista dependiente, por la concentración de los factores productivos y de la riqueza nacional en manos de grupos minoritarios y élites económicas y se considera necesario no solo una gran acción educativa, sino una genuina acción política, que se inscribe dentro del actual proceso democrático (1984).

La erradicación del analfabetismo y el concebir la práctica educativa como una acción política popular el gobierno promulgó el D.S. No. 20095 del 27 de marzo de 1984, el “Plan de Acción Educativa de Bolivia” que en sintonía con el documento del SENALEP realizaron los siguientes señalamientos que Cajías resume:

- Crisis educativa y la pérdida de identidad cultural propia del pueblo boliviano.
- Ineficacia del sistema escolar, escasa pertinencia de los contenidos y métodos de enseñanza aprendizaje. Ineficacia de la formación de educadores.

- Funcionamiento aislado de dos subsistemas: el urbano y rural
- La educación en el área rural se caracteriza por su total irrelevancia con la realidad de las comunidades sociales y las necesidades y aspiraciones de la gente del campo. A nombre de la unificación de la educación nacional, no hace más que transmitir objetivos contenidos y metodologías de la educación urbana, distorsionando drásticamente el rol social que debe cumplir la educación de la población rural.
- La escuela, como núcleo catalizador social, ha perdido esta característica. La Escuela Ayllu de trabajo colectivo, el Parlamento Amauta, la organización técnico-administrativa, como Núcleo Escolar, no tienen vigencias en la actual postración de la educación rural.
- Abandono prematuro de los estudios en el área rural, trabajo temprano.
- La educación media en el área rural con escasa cobertura, incrementa la migración rural hacia los centros urbanos.
- El docente rural aun siendo originario de la comunidad campesina, por su deficiente formación socioprofesional y por la influencia de un modelo de vida propio del sistema capitalista, ha sido generalmente convertido en un agente más de la distorsión y esencia alienante de la educación rural.
- No existe políticas lingüísticas que revaloricen las lenguas nativas y sus culturas.
- Desnutrición y analfabetismo.
- Carácter escolarizado que no responde a la realidad social.
- Administración educativa de escasa eficiencia.
- Bajos recursos económicos que se asignan a la función educativa
- El MEC, a través de la Dirección Nacional de Relaciones Internacionales, no ejecuta una adecuada política de aprovechamiento de la cooperación internacional en asuntos educativos, científicos y culturales.
- En conclusión, se impone la reestructuración global del Sistema de Educación Boliviana y, dentro de este, la urgente redefinición de un Sistema de Educación Rural, coherente con la realidad campesina y nacional (Plan de Acción Educativa en Cajías, 2011)

Es importante también que mencionemos los principios básicos que se marcan en el “Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular Prof. Elizardo Pérez” del SENAEP porque consideramos que son aspectos innovadores de gran relevancia que por primera vez se constituyeron para pensar la educación como un alcance de acción liberadora con la participación activa de las organizaciones sociales al interior

del marco estatal que reconoce las propuestas de CSUTCB y COB. Entre los principios básicos del Plan están:

- Un Nuevo Concepto de Analfabetismo. En el que se entiende el “analfabetismo con sentido histórico” que “no divide a la población entre ignorantes e ilustrados, sino que nos pone a todos en una actitud colectiva de aprender... Aquellos que no saben leer las letras si pueden enseñarnos a leer la realidad... nos pueden enseñar a escribir nuestra historia”.
- “Hacia una Acción Educativa Genuinamente Política”. El Plan del SENALEP concibe la alfabetización como un espacio de apropiación del proceso democrático por parte de la población que implicara: “Crecimiento de conciencia”, “desarrollo y fortalecimiento de la organización de base, en torno a sus organismos matrices, la COB y la CSUTCB...” y “el aumento del poder social y autonomía de las organizaciones populares de obreros y campesinos...”
- “Hacia una Educación Intercultural y Bilingüe”. El Plan reconoce la diversidad de la que considera cultura popular, “la cultura popular en nuestro país no es homogénea porque es fruto de diversas nacionalidades que conviven en el mismo territorio, con distintas tradiciones y diferentes lenguas...”

El reconocimiento de las nacionalidades indígenas debe ir vinculado con los espacios de reapropiación política de los indígenas: “El “asimilacionismo” y el “integracionismo” ya no deben ser una expresión institucionalizada del etnocidio, que destruye lentamente todo el patrimonio socio- cultural de un pueblo. Es el momento de una franca revalorización de nuestras culturas y del carácter autónomo de su participación e inserción en la vida nacional”. Y se considera necesario para ello, que las lenguas nativas sean oficiales, que adopten un alfabeto único, que se rescate la tecnología popular y que se escriba la historia desde la perspectiva de los oprimidos

- “Hacia un Plan de Educación Popular” considerado como un “proceso consciente y crítica de la realidad”. El Plan considera a la Central Obrera Boliviana y a la Confederación Sindical única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, “como pilares fundamentales de sustentación, donde su participación es determinante para una educación en beneficio a las necesidades populares.

Desde la perspectiva gubernamental, en el ámbito educativo con la llegada de Paz Estenssoro (1985- 1989), surgieron propuestas desde el gobierno y magisterio, “la acción del gobierno se basaría en el Código y en los dos congresos pedagógicos, en un intento por rescatar ambos antecedentes que resumían el restablecimiento de los dos interesados en el problema educativo: el Estado y el Magisterio” (CICS-UNICEF en Cajías, 2011). Aparte del SENALEP, desde inicios de los ochenta la COB¹⁸⁹ pensó en un Proyecto Educativo Popular que fue redactado en 1989 por la Comisión de

¹⁸⁹ Cajías señala que, aunque no se especifique en ningún documento del actual gobierno, le Ley Avelino Siñani Elizardo Pérez retomó planteamientos del proyecto educativo de la COB.

Educación y Cultura de su propia organización. La historiadora Cajías menciona en su trabajo que los antecedentes al Proyecto fueron eventos convocados por la COB desde 1979, en el cual se desarrolló la Tesis Cultural Educativa por transformar la educación, “de instrumento de dominio espiritual de la clase opresora, en arma de liberación de las clases oprimidas” (COB en Cajías, 2011).

En el documento de la COB también se menciona a la CSUTCB para señalar que recoge del movimiento sindical campesino sus demandas de educación en la que cuestionan al sistema educativo que discrimina y niega y que proponen una educación intercultural y bilingüe que valore la diversidad cultural, rescate las lenguas originarias y los valores culturales, como también recobre las propuestas del Plan Global de Reestructuración del Sistema de Educación Rural (2011: 48). El Proyecto Educativo Popular de 1989 concebía la educación al igual que el SENALEP una acción sociopolítica integral y liberadora por el fortalecimiento de la conciencia nacional y la transformación estructural:

- La reformulación del currículum de los distintos niveles, ciclos y modalidades del sistema Educativo.
- La implementación de una educación que tienda al desarrollo equilibrado del educando, integrando la formación humanística-científica y la formación técnico-productiva, a partir del nivel primario.
- La atención prioritaria a la educación agropecuaria que lleve al país a su autoabastecimiento.
- La Revitalización de nuestros valores pluriculturales.
- La Aplicación de la educación permanente en sus múltiples dimensiones, sin limitarla a la edad, sino atendiéndola a lo largo de la vida”
- La diversificación de la oferta educativa, utilizando no sólo el sistema escolar, sino la multitud de medios que puede ofrecer la sociedad, con sus centros de producción, instituciones culturales, redes de comunicación, organizaciones recreativas, cooperativas, sindicales, etc.
- La adopción de estrategias para optimizar la capacidad de rendimiento de los maestros
- Ajustes en los mecanismos de administración y supervisión educativas.

-Reestructuración global del sistema de educación nacional” (COB en 2011: 48-49).

En sintonía con las demandas populares que exigían una educación intercultural y bilingüe, debemos tener en cuenta que en 1988 se formó el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) por “UNICEF y el Ministerio de Educación, en acuerdo con organizaciones como la Confederación Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB) y la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG)” (Sarzuri-Lima, 2011:91) Después de una fase de identificación de núcleos educativos y formación de un equipo de técnico especializado en lingüística, se elaboraron materiales en lenguas originarias y estrategias de socialización que según Sarzuri- Lima, este proceso de ejecución del PEIB no se consideró un logro histórico en las comunidades indígenas a diferencia de la expansión de escuelas con el Código del 55.

La COB con la gran influencia histórica que tuvo de la CSUTCB, planteó que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) debía tener una función política y descolonizadora “destinada a rescatar, revalorar y desarrollar las lenguas y culturas nativas, afianzar la identidad étnica, desarrollar la conciencia de las clases explotadas de nuestras grandes mayorías autóctonas y fortalecer la identidad nacional de nuestro país” (COB en Cajías, 2011:50). Entre los objetivos principales de la COB se encontraban:

- 1) El rescate, uso y desarrollo de las lenguas nativas; 2) La revaloración, estudio y potenciamiento de las culturas autóctonas; 3) El fortalecimiento de la identidad étnica y conciencia de clase de los pueblos indígenas; 4) El autodesarrollo económico, social y político de todas nuestras nacionalidades; 5) El fortalecimiento de nuestra identidad nacional, como país de mayorías indígenas.

Y lo que podría distorsionar a la Educación Intercultural Bilingüe podría ser:

- 1) el unilateralizar el aspecto lingüístico, en desmedro del aspecto cultural; 2) la separación del problema cultural de los problemas socio- económicos y políticos; 3) la exaltación de lo étnico como contrapuesto a lo social y político: la lucha “racial” como estudio de la lucha de clases (COB en 2011:50)

La importancia de plasmar estas propuestas tiene dos propósitos. Por una parte, la COB que tenía un peso político fuerte en las esferas estatales, se inclinó en ese

periodo por las propuestas kataristas del CSUTCB. Mientras que el magisterio urbano de la COB se concentró en las demandas gremiales- laborales con sus perspectivas clasistas de lucha, el magisterio rural junto al CSUTCB apuntó a propuestas educativas que marcarían el sistema educativo público, sobre todo, el enfocado a la educación rural. Cabe recordar que, tras la represión en las minas y las sucesivas dictaduras hubo una importante desestabilidad en la izquierda boliviana y debilitamiento de la COB al mismo tiempo que el katarismo iba tomando relevancia en el terreno político electoral:

Desde 1985 a 1989 fui diputado por La Paz en el parlamento del MRTKL (Movimiento Revolucionario Tupac Katari de Liberación). En 1989 comenzaron las fragmentaciones en el katarismo, Jenaro Flores crea el FULKA (Frente Unido de Liberación Katarista) y me lancé a la presidencia con el MNRTKL. No pasamos del tres por ciento, pero la gran ventaja fue que éramos noticia. Un pequeño partido con ideas claras, economía plural, comunitaria, democracia aymara, interculturalidad, etc. Una novedad. Jaime Paz Zamora y la “banda de los cuatro” nos robó escaños e iniciamos una huelga de hambre de más de veinte días. El respaldo que no tuve en la candidatura la tuve en la huelga de hambre, cada día había filas de personas que querían firmar para apoyarnos, había actas y actas de firmas de solidaridad. Cada día estábamos en primera plana en las noticias y yo aprovechaba para difundir nuestras ideas. Éramos figuras públicas en 1989 (Cárdenas en entrevista)

Por otra parte, con relación a la Escuela Ayllu de Warisata se intensifica la memoria de la experiencia educativa desde la figura de Elizardo Pérez, postura que de alguna manera desfigura la presencia de los caciques apoderados como parte nodal del legado educativo warisateño, es decir, la parte relacionada con la autodeterminación: la *ulaka* o Parlamento Amauta, la recuperación de la estructura territorial comunal y sus formas organizativas aymaro- quechuas del *ayllu* (comunidad) y *marka* (nación) como conjunto de *ayllus*.

Las corrientes indianistas y kataristas se utilizarían como botín para que el proyecto neoliberal entrante embonara desquitándose así Paz Estenssoro de los viejos fantasmas nacional- populares del MNR de los años cincuenta y sesenta. La presidencia de Paz Estenssoro (1985- 1989) y la de Jaime Paz Zamora (1989- 1993) se dio un gran impulso a los organismos internacionales, el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Los diagnósticos que se desarrollaron en el periodo de Paz Zamora mostraban que

la educación pública se encontraba en una profunda crisis por la pobreza, la desigualdad, el rezago social, la discriminación, la falta de formación magisterial, la falta de formación técnica, la deserción educativa, etc. En el documento del Ministerio de Educación y Cultura “Políticas de Educación Intercultural y Bilingüe en Bolivia” de noviembre de 1987 se comenta:

Finalmente, el Gobierno Nacional está comprometiendo con la cooperación técnica y financiera de los organismos internacionales y gobiernos amigos con el fin de garantizar la ejecución y continuidad de la Educación Intercultural y Bilingüe... Entre los organismos internacionales podemos citar a la G.T.Z, UNESCO, OEA, UNICEF, OREALC, CREFAL, OXFAM, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, etc. Y de los Gobiernos están algunos países socialistas y otros como Japón, Alemania, España, etc. (MEC, 1987: 50)

Entonces, entre varias campañas para fortalecer la educación primaria, con apoyo de UNICEF, en 1990, se fortaleció el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) y en 1992 se crea el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE) apoyado por el Banco Mundial. Víctor Hugo Cárdenas comenta sobre el ETARE y sobre el poder que todavía ejercía el magisterio para realizar cambios educativos en el país:

Cuando Paz Zamora fue presidente yo ejercía la docencia y consultoría internacional. En educación, la UNESCO me contrató como consultor internacional para las reformas educativas de Perú, Ecuador y Bolivia. Era funcionario de la UNESCO y hablé con mi amigo, Mariano Baptista Gumucio que era el Ministro de Educación y Cultura de Bolivia. Le comenté que vengo en nombre de la UNESCO, le propuse cambiar la educación en Bolivia, que UNESCO no tiene mucha plata pero que diseñaran algo, que nosotros apoyaríamos. Le gustó la idea, pero pasó el tiempo, primer plazo, segundo plazo... hasta que contacté de nuevo con él, me dijo que habló con el presidente y que desistían porque “movería la colmena y las abejas nos molestarían. Yo como ministro no estoy para dar dolores de cabeza al presidente”. Para que veas la inercia que había. En el fondo pasó que habló con las dos confederaciones de maestros -urbana y rural- y no les convenía. Yo fracasé ahí, en Ecuador y Perú fue un éxito.

Con Jaime Paz Zamora, estaba el ETARE a cargo de Luis Ramiro Beltrán, destacado periodista muy querido en México. El modelo de ese ETARE era del Banco Mundial, ya no eran las ideas que yo había traído. Beltrán contactó conmigo, pero yo no acepté. El Banco Mundial tenía su propuesta, daba préstamos para la reforma administrativa del sector educativo y la actualización normativa. Yo a esa fase le llamo el “ETARE 1”. Después hubo cambios, entró Amalia Anaya, “la flaca”, a cargo

del ETARE, a esa fase le llamo "ETARE 2". Amalia Anaya contactó conmigo, pero yo le dije "en eso yo no me meto, es del Banco Mundial". Ella me respondió, "trabajemos, tengo novedades, comparto tu opinión". Fui a hablar con ella y adoptó todo, el EIB, capacitación de maestros, bibliotecas escolares... El paquete que armó Amalia Anaya no aceptó el Banco Mundial. Fue una batalla de Amalia Anaya con el gobierno versus Banco Mundial. Yo condicioné mi entrada al ETARE. El Banco Mundial aflojó su brazo (Cárdenas en entrevista)

La parte de la entrevista plasmada es un antecedente a las políticas pluriculturales y multiculturales de la Reforma Educativa de 1994. La propuesta que lanzó la COB, que en sí era la de la CSUTCB, fue una propuesta integral, las organizaciones obreras y el sindicato campesino eran conscientes de que se podría distorsionar la actividad de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en caso de que no se aceptara como una herramienta descolonizadora, crítica, política, popular y participativa.

Como analizaremos en el siguiente apartado, las políticas interculturales partieron de un gran acumulado histórico que, con la promulgación de la Reforma Educativa de 1994, quedaron desviadas y deformadas de su sentido integral. La reapropiación de las agendas reivindicativas de la diversidad cultural del país por parte de las políticas neoliberales marcó una tensión destacada en el debate nacional y popular. Además, también se estampó de manera definitoria el desentendimiento entre las políticas de la izquierda tradicional y otras formas de organización y participación definidas sobre la problemática anticolonial.

En el magisterio, el alejamiento se percibirá de manera más contundente entre el magisterio urbano y el rural. El primero, alineado a la "vanguardia obrera" considerado un pensamiento "fossilizado" en la entrada del neoliberalismo. El segundo, sin olvidarse de sus cuestiones gremiales y sindicales, vinculado a las reivindicaciones indígenas, originarias y campesinas comunitarias, que de alguna manera subieron a la palestra nacional con las políticas educativas "Pluri- Multi-" y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En este sentido, el sistema educativo se consagró como el laboratorio de divisionismos, apropiación de agendas reivindicativas y construcción de estructuras bajo parámetros civilizatorios de indios "buenos" e indios "malos" en el que la Escuela Ayllu de Warisata estuvo latente, pero

desde un uso de la memoria conveniente a un nuevo carácter de subordinación que reconoce la diversidad para integrar, folclorizar, capitalizar y centralizar autonomías.

6.2.- La era neoliberal: Ley Educativa 1565: la “ley maldita” de las políticas “Pluri- Multi-”

Desde mediados de la década de 1980 no solamente en Bolivia sino en América Latina, el ideario neoliberal materializó políticas educativas con tendencias privatizadoras, meritocráticas y competitivas que justifica las formas de dominación con la libertad individual y la presencia del mercado sobre el Estado. Como hemos mencionado con anterioridad, las políticas educativas acompañadas de lemas como “igualdad”, “oportunidad”, “competencia”, “éxito” y “calidad” representan a un moderno mecanismo de “mejora educativa” que trazan por organizaciones internacionales, algunas asentadas desde los años cuarenta, entre otras, el Banco Mundial, la Agencia de Desarrollo Internacional de Estados Unidos (USAID), Fondo Monetario Internacional, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), para controlar que todos los países cumplieran con indicadores estandarizados que respondieran en beneficio a la economía mundial.

La apertura del país al Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional marcó a pasos acelerados su presencia en las políticas públicas, sociales y económicas. Las empresas transnacionales, los procesos de industrialización y el extractivismo de recursos naturales cimentaron problemáticas sociales, fuertes impactos medioambientales y despojos territoriales. La Unión Nacional de las Naciones Indígenas Originarias (CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ Y CEA) consolidada a inicios del siglo XXI, comentan que los impactos nacionales de las reformas estructurales impuestas por organismos internacionales de financiamiento profundizaron las desigualdades:

Por un lado, están los grupos económicamente potentados por el capital extranjero y, por otro, los sectores empobrecidos como los mineros relocalizados que pasaron a formar parte de la economía informal, elevando los índices de subempleo y desocupación, y las naciones indígenas originarias afectados en nuestros sistemas de organización política, económica, social y cultural con un asistencialismo y

adormecimiento del poder creativo para el desarrollo de nuestras comunidades (UNNIOs, 2004: 12)

A consecuencia del intervencionismo sin límites, las reivindicaciones de los pueblos indígenas proclamaron de manera más cohesionada y contundente el derecho a la autodeterminación y la participación política directa en el escenario nacional desde inicios de los noventa.

Por una parte, a la par que embonaron el katarismo “moderado” de Víctor Hugo Cárdenas, las organizaciones internacionales y el MNR, se alza la vertiente “radical” del movimiento katarista dirigida por el líder aymara Felipe Quispe Huanca, el “Mallku”, quien “aprende la acción política dentro de las estructuras del MITKA”, considera que el “movimiento indígena no poder hacer al margen de la organización sindical” y “opta por la lucha armada por la autodeterminación de las “naciones originarias. Se aleja del MITKA, llevando consigo a dirigentes activos de la organización, y crea los “Ayllu Rojos” (la Ofensiva Roja de Ayllus Tupakataristas)” cuyo brazo armado fue el Ejército Guerrillero Tupaq Katari (EGTK). El movimiento katarista encabezado por Felipe Quispe reivindicó la autodeterminación de naciones originarias, el colectivismo y el comunitarismo (Makaran, 2006:68-69)

Por otra parte, unas trescientas mujeres y hombres indígenas del oriente boliviano realizaron una caminata de 34 días desde Trinidad, capital del Beni, hasta la sede de Gobierno de La Paz en 1990. En el recorrido, se incorporaron otras comunidades y entre muchos gestos de solidaridad, recorrieron a pie 640 kilómetros para exigir el reconocimiento de su territorio usurpado por las transnacionales y las empresas madereras, así como la atención a sus demandas en educación y salud. La llamada *Marcha por el Territorio y Dignidad* fue emblemática en la lucha por los derechos territoriales indígenas. En su llegada a La Paz fueron recibidos con un gran apoyo social y, ante las presiones sociales, Jaime Paz Zamora se vio obligado a decretar el reconocimiento de territorios a pueblos indígenas amazónicos.

6.2.1.- “El Toro blanco y el toro negro”: la “katarización del MNR” y la continuidad en incremento de los organismos internacionales

En las elecciones de 1993 Gonzalo Sánchez de Lozada (1993- 1997)¹⁹⁰ tomó la presidencia, una vez más el Movimiento Nacional Revolucionario (MNR) fue el partido político que tomaba las riendas del país marcando un hito en la historia del país, por primera vez, un aymara, cofundador del CSUTCB y líder katarista tomó el cargo de la vicepresidencia de la República de Bolivia en plena era neoliberal: Víctor Hugo Cárdenas.

Anteriormente, Cárdenas comentó las fragmentaciones que hubo en el katarismo, en su caso, se acercó a los partidos políticos porque consideró que iban ampliando discurso y sumando personas:

En el 92, en el Quinto Centenario del llamado Descubrimiento de América teníamos mucha fuerza. Teníamos propuesta nacional. El marxismo también se subió a la ola, hasta entonces era racista y culturalista toda la izquierda aglutinada en la COB. Sánchez de Lozada que en 1992 empieza a organizar su candidatura me dijo: “¡Vamos juntos!, negociaremos parte de tus ideas”. Sánchez de Lozada es un liberal demócrata formado en Estados Unidos, es moderno y no conservador como la izquierda. Yo le dije que tengo problemas con su partido porque el MNR fue un instrumento político que quiso borrarlos, era nuestro adversario. Pero Sánchez de Lozada cambia la dirección del MNR no la estructura. Ahí hacemos alianza, nos llaman “el toro blanco y el toro negro”. Nos une ser demócratas, él demócrata liberal y yo demócrata intercultural. Él empresario, yo no. Él casi gringo, yo no. El proyecto ha sido una acción política democrática. Es más difícil de entenderse con las élites conservadoras que con los organismos internacionales (Cárdenas en entrevista, 2014)

En ese periodo que Víctor Hugo Cárdenas lo expresa de manera anecdótica, pero también contundente, se constituye el viraje actual de las políticas públicas, de lo nacional homogéneo a lo pluri- y multicultural. La materia educativa fue de una gran relevancia porque puso en la palestra de lo nacional la soberanía popular compuesta por poblaciones culturalmente diversas, aunque las formas de implementación fueron impuestas por un gobierno de corte neoliberal en alianza, en ese caso, con el Banco Mundial. Cabe no perder de vista que el rumbo que inicia en la década de los noventa introdujo tanto a las políticas públicas como a la

¹⁹⁰ Fue presidente en un segundo periodo, del 2002 hasta su renuncia el 17 de octubre de 2003. Dejó la presidencia por la presión de las movilizaciones sociales desatadas en la llamada Guerra del Gas que, como más tarde detallaremos, su origen estuvo en la comunidad de Warisata.

diversidad de reivindicaciones, en un escenario de complejidades, entre otras cuestiones, porque se oficializó el “triángulo”: organismos internacionales- Organizaciones No Gubernamentales (ONGs)¹⁹¹, gobierno y el pensamiento katarista anticolonial con Víctor Hugo Cárdenas, que como cofundador de la CSUTCB comenta que estuvo al cargo de la comisión educativa y política del mencionado sindicato campesino y que líderes como Felipe Quispe y el cocalero Evo Morales fueron “sus cursillistas” en las reuniones de formación política:

Hemos katarizado, no el MNR, sino la cúpula del MNR. El gonismo aliado al katarismo. Se hizo un acuerdo político, voto popular, educación bilingüe, CEPOs - Consejos Educativos de Pueblos Originarios-, TECOs -Tierras Comunitarias de Origen-, derecho de las mujeres indígenas para tener propiedad territorial, economía plural... Se acordaron diez puntos, así se asientan las bases de la propuesta educativa, técnica y jurídica. Ahí nos tachan de neoliberales los adversarios históricos... Liberal- neoliberal, tengo mis dudas, ¿el neoliberalismo reconoce tierras TCOs, tierras comunitarias como el TIPNIS¹⁹²?, ¿quién funda el bilingüismo? Sobre la inversión pública, el 75- 85% de las decisiones las tomaba el gobierno central, después de las reformas, el gobierno central sólo decidía en un 25%, se descentralizó, se municipalizó la política. Hoy Bolivia es pura capitalización, la inversión de pozos, infraestructura, se hizo en esa época – en el gonismo-, en Bolivia no había la capacitación para hacerlo (Cárdenas en entrevista, 2014)

Para complementar las palabras de esta parte de la conversación con Cárdenas, cabe señalar que en el periodo de modernización iniciado en el gobierno de Goni, tres leyes fueron pilares fundamentales: la Ley de Participación Popular, la Ley de Descentralización Administrativa y la Reforma Educativa. Sobre dichas medidas se reconfiguró el papel del Estado y su relación con la sociedad. Se abrieron nuevas formas sociales sobre una base neoliberal que causaron una gran complejidad en el entramado socio- político boliviano. Paradójicamente, las narrativas de mundialización hegemónica capitalista del Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional se reapropiarían de narrativas que lejos de ser un monopolio del

¹⁹¹ Es importante tener en cuenta que desde los ochenta en Bolivia hubo un crecimiento masivo de organismos internacionales y Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) que intervinieron en cuestiones públicas. Víctor Hugo Cárdenas comenta que esta tendencia se debe a que “la fragilidad del Estado es un caldo de cultivo” para estas organizaciones. Comenta que hubo “partidos políticos disfrazados del ONGs”

¹⁹² Más adelante mencionaremos sobre la carretera que el gobierno del Estado Plurinacional quiere atravesar por las tierras comunitarias. El conflicto de la imposición de la carretera causó una gran controversia en la presidencia de Evo Morales, fue una de las acciones por las que perdió legitimidad entre sectores populares e indígenas.

pensamiento único con bases en el *capital humano*, resisten por sentidos amplios de colectividad, diversidad y organización comunitaria en defensa de territorios.

Los antecedentes mencionados muestran la complejidad del proceso de creación e implementación de la Reforma Educativa de 1994 al apuntar en el primer plano de las políticas bancomundialistas una gran parte del acumulado reivindicativo histórico de los pueblos indígenas. Se apropiaron de las demandas de participación social y reconocimiento étnico- cultural de las comunidades para empatarlo con las lógicas de descentralización, instrumentalización y tendencias hegemónicas relacionadas al *capital humano*. Así se gestó la Ley N° 1565 educativa, a un paquete de políticas educativas “Pluri-“, “Multi-“.

En entrevista con Víctor Hugo Cárdenas, cuando se le cuestiona sobre la imposición del Banco Mundial en la educación boliviana, señaló que no fue un modelo preestablecido por organismos internacionales y recalzó que no pueden realizarse sin el respaldo de la comunidad: “no había plata, ¿qué hacíamos? El Banco no ha diseñado las aulas, nosotros lo hemos hecho. No han sido ni ejecutores ni conductores del proceso” (Cárdenas en entrevista, 2014).

También comentó que la Reforma Educativa no se implementó en todo el país, además, que “se aplicó más en el campo y no en todo el campo”. Para entender mejor el proceso educativo en su cargo como vicepresidente recomendó la lectura de libro *Examen parcial* de Manuel E. Contreras y María Luisa Talavera Simoni publicado en 2004. Sobre el papel que jugó, entre otros, el Banco Mundial comenta el trabajo mencionado:

El rol de los bancos multilaterales y donantes bilaterales fue muy importante en proporcionar recursos financieros y cooperación técnica en áreas en las que no había capacidad local. Al mismo tiempo, el liderazgo boliviano fue constante y para 2002 el grado de apropiación local fue suficiente para aminorar la percepción de que los bancos multilaterales y los donantes habían impuesto la reforma (2004: 23).

Los autores de *Examen parcial* consideran que no hay evidencia sobre la mejora del aprendizaje, aunque valoran que el ambiente de aprendizaje en las escuelas dio cambios importantes ya que se proporcionó material educativo para construir procesos educativos que abandonaran los planes rígidos del Código de 1955.

Comentan también que la “modernización” del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), supuso la producción de libros, material escolar de innovadoras prácticas pedagógicas y la participación de madres y padres de familia:

... la reforma fortaleció la educación pública. El gobierno central no abandonó la educación ni la dejó desamparada en manos de los gobiernos municipales. Los gastos de educación no disminuyeron para satisfacer los requerimientos que imponía la austeridad fiscal; al contrario, la inversión en la educación aumentó. Se llegó a duplicar el gasto educativo como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB). A pesar de ello, el gasto anual por estudiante en primaria en Bolivia sigue siendo el más bajo de América Latina (Contreras y Talavera, 2004: 22).

La reconfiguración del sistema de educación pública embonó la eficiencia y calidad educativa con lo que creyeron que era pertinente para cubrir las necesidades comunitarias y ciudadanas. La astucia de la considerada “ley maldita” fue que propuso una educación intercultural y bilingüe sobre una educación acorde a las demandas del mercado que no pretendía incidir en el orden colonial sino introducir dichas nociones productivistas en el idioma que se reproduce en el seno de las comunidades y en los hogares de los migrantes de las periferias citadinas.

Para entonces, entre un gobierno culturalista que continúa replicando con discursos más incluyentes las jerarquías coloniales y un movimiento indígena popular que reaviva sus legados históricos a partir de la educación, el lema nacionalista y estatista de la Revolución de 1952 se quedó relegado, aunque continuará siendo bandera, sobre todo, de las clases trabajadoras, magisterio urbano y la vanguardia minera. El Código de Educación Boliviana se comentó que era:

Un modelo educativo homogéneo y castellanizante, currículo excesivo de número de materias, mala formación de maestros, excesivo número de interinos, falta de capacidad de planificación y administración, insuficiente infraestructura y equipamiento, institucionalidad débil, personal poco idóneo y constantes cambios (Cajías, 2011: 55).

En ese sentido, se inculcó una educación constructivista que dejó de lado las tendencias conductivistas de la escuela tradicional, memorística y homogénea que en su momento fue herramienta para la consolidación de un estado- nación en un país tan diverso como Bolivia:

Antes de la reforma, el conductismo dominaba la enseñanza, que se centraba en el maestro y se basaba en el aprendizaje memorístico; es más, la cultura de la enseñanza no estaba abierta a la experimentación ni al aprendizaje. La reforma introdujo un enfoque constructivista centrado en el alumno y basado en el aprendizaje activo. El MEC produjo guías de aprendizaje para alumnos y lineamientos didácticos para los maestros; dotó a las escuelas de bibliotecas... introdujo la educación intercultural bilingüe en todo el sistema educativo (Contreras y Talavera, 2004: 21)

A escala nacional, además de introducir los métodos innovadores de escuela activa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se produjo material educativo en aymara, quechua y guaraní¹⁹³, aunque existen interpretaciones que consideran que el uso de lenguas se simplificó a un acto instrumentalista, ya que lejos de expresarlas desde su carga cosmogónica se reducían a la traductibilidad del castellano. Por otra parte, se consideró una novedad pedagógica que fortaleció el reconocimiento, tal vez pasivo, de la diversidad.

Los nuevos ritmos de modernización neoliberal y las exigencias populares relacionadas con el reconocimiento a la diversidad, el modelo nacionalista, desarrollista e integracionista del Código quedó postergado. El territorio, la identidad, la memoria, las formas de organización, la autonomía, la autodeterminación eran temas que abrieron dinámicas complejas entre el nuevo rol del Estado y las organizaciones originarias indígenas campesinas.

6.2.2.- La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs) de la Reforma Educativa

El modelo educativo de la Reforma Educativa de 1994 con sus pilares fundamentales para operar, la Ley de Participación Popular y la Educación

¹⁹³ En Bolivia hay una gran diversidad étnica importante: Araona, Ayoreo, Baure, Canichana, Cabineño, Cayubaba, Chacobo, Chiman Chiquitano, Ese Eja, Guarasugwe, Guarayo, Itonama, Joaquiniano, Lecos, Machineri, Maropa, More, Moseten, Movima, Mojeño, Nahua, Pacahuara, Siriono, Tacana, Toromona, Yaminahua, Yuqui, Yuracare, Afroboliviano, Guaraní, Tapiete Weenhayek, Aymaras, Quechuas y Uru. Es necesario puntualizar que las culturas y lenguas de mayor reconocimiento han sido el aymara, quechua y guaraní. Esto ha causado inconformidad en las demás. Para muchos ha habido una “aymarización” en las políticas de reconocimiento y participación en lo general. Las diversas identidades del Oriente boliviano sienten que hay una “guaranización” sobre chiquitanos, mojeños y demás.

Intercultural Bilingüe (EIB), fue el eje transformador que trastocó no solamente el sistema educativo sino a las políticas públicas y a las naciones indígenas originarias. La Unidad Nacional de las Naciones Indígenas Originarias (UNNIOS) consideró la creación de EIB, “como una conquista lograda en años de lucha por las organizaciones indígenas originarias, se constituye en un instrumento político de liberación, de reivindicación, de autodeterminación y de reafirmación de la identidad cultural de las naciones indígenas originarias” (UNNIOS, 2004:7)

Las políticas de Educación Intercultural Bilingüe plantearon la emancipación de los pueblos indígenas originarios campesinos, igualdad, reconocimiento lingüístico y diversidad cultural mediante la educación. Así, aumentó la presencia del Ministerio de Educación en la educación primaria en zonas rurales: implementación de escuelas; aumento de matrícula estudiantil y docente; políticas y planes educativos bilingües; participación de organizaciones relacionadas con pueblos indígenas campesinos originarios. Contreras y Talavera mencionan que cuando la Reforma introdujo en el sistema educativo la diversidad cultural y lingüística, “contó con la activa participación de la CSUTCB, la Confederación de Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB) y la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) tanto en la planificación como en la evaluación” (2004: 81).

Walter Gutiérrez, Jefe de Unidad de Política Intercultural y Plurilingüe en el Ministerio de Educación de Bolivia, comenta que “la actividad de educación bilingüe se desarrolló en 11.600 unidades educativas, un 80,2% de las unidades en funcionamiento (14.504 en total)” y añade que, “la reforma fue acogida con gran entusiasmo por algunos sectores de la intelectualidad boliviana, que vieron en ella la aparición de un nuevo paradigma en las políticas educacionales pero, durante su implementación, la educación bilingüe fue rechazada por muchas unidades educativas... Algunos padres de zonas rurales, por ejemplo, se opusieron a que sus hijos aprendieran la lengua indígena como primera lengua, porque después serían tratados discriminatoriamente en los centros urbanos” (Gutiérrez, 2010: 46-47)

La Unidad Nacional de las Naciones Indígenas Originarias (UNNIOS) realiza un balance sobre las problemáticas educativas de la Reforma Educativa en las que en

cuestión de cobertura y permanencia recogen los datos estadísticos del Sistema de Información Educativa (SIE):

- La cobertura escolar de la primaria y la secundaria ha aumentado en un 80% de niños/as y jóvenes entre 16 a 19 años. En área urbana 83%, mientras que en área rural 75%
- De cada 10 niños y niñas en edad escolar, en el área rural, 3 no estudian porque la mayoría de las unidades educativas llega a segundo ciclo de primaria
- No existe la primaria completa en la mayoría de escuelas rurales y la secundaria es un privilegio de algunos distritos educativos
- La repitencia escolar ha bajado de 7% en 1997 a 4,9% en el año 2000; aunque muchos pasan a tercero sin saber leer y escribir. En las zonas rurales, existen niños/as que son obligados a repetir porque en su comunidad no existe primaria completa o para completar la cantidad de alumnos que exige la asignación de ítems

En cuanto a la permanencia y cobertura en Educación Intercultural Bilingüe, UNNIOs puntualiza que:

- La enseñanza bilingüe en lenguas originarias- castellano se da en 8 de los 9 departamentos del país (excepto en Pando)
- El EIB solamente aplica en el 10% de los centros educativos del país
- EIB se aplica en primer y segundo ciclo de primaria y no en los demás ciclos y niveles de educación como establece la Reforma Educativa
- Existe familias que al ver a sus hijos que estudian en lengua originaria los llevan a estudiar a los pueblos o ciudades donde se enseña en castellano
- Las unidades educativas que incorporan la lengua quechua suman 1404, aimara 887, guaraní 84, y en las diferentes lenguas de las tierras bajas 117: bésiro 18 unidades educativas; guarayú 14, otras lenguas 85 unidades, con lenguas moxeña, tsimane, ayoreo, sirionó, chácobo y weehyek (UNNIOs, 2004: 13)

El modelo educativo que se gesta en la era neoliberal boliviana consideró a la educación tanto nacional e integradora como intercultural y bilingüe. El bilingüismo sería el eje rector para insertar la heterogeneidad sociocultural, es decir, el modelo se enfocó en la realización de textos escolares en diversos idiomas que tradujeron los conocimientos considerados universales y dejaron de lado las amplias propuestas de una gran riqueza cultural, filosófica, social y política para generar otros conocimientos abiertos a nuevos horizontes pedagógicos.

Entre las organizaciones indígenas, originarias campesinas, “consideraron insuficiente la reforma, ya que, en ese contexto, una educación intercultural bilingüe, corría el riesgo de preservar las condiciones de marginación, en tanto las culturas indígenas seguirían manteniendo una posición subalterna frente a la cultura latina dominante” (Gutiérrez, 2010:47). Mediante un discurso de fortalecimiento de identidades se sostuvo una maquinaria burocrática gestada desde inicios de los cuarenta del siglo pasado con la intervención del SCIDE. Gutiérrez comenta en entrevista realizada:

en esa época el ministerio contrataba a tres cuatro consultores y los hacía sentar acá en el Ministerio y les decían “elabórame el programa para los indígenas”, y eran estos técnicos los que elaboraban los programas y los currículums (Gutiérrez en entrevista, 2014)

Por lo tanto, “una autentica EIB debía apoyarse en la autonomía de los pueblos indígenas”, aunque considera que para los movimientos indígenas no fue un fracaso porque representó una apertura a las posibilidades de gestar una intervención de políticas interculturales desde las comunidades al sistema educativo (Gutiérrez, 2010: 47).

Una vez más, la interculturalidad se manejó desde una problemática indígena y las lenguas fueron la herramienta de transmisión de planes educativos de lógicas coloniales reproducidas mediante narrativas globalizadoras de innovación pedagógica, modernización, inclusión y democratización establecidas por expertos internacionales y nacionales. Lambertim y Lizárraga (2007) retoman de la valorización que Javier Medina hace de la Educación Intercultural y Bilingüe:

Desde el punto de vista operativo se deja llevar, financiadores hacia una visión misionera de la EIB que enfatiza la lecto-escritura en lenguas nativas... utiliza las lenguas nativas como caballos de Troya para enchufar el caduco paradigma occidental moderno, a través de la textualidad de la escritura: los textos en lenguas nativas. Se rehúsa éticamente a aceptar como enriquecedora la visión animista amerindia y persiste en una visión obsoleta de las ciencias que impiden la posibilidad de la interculturalidad entre la visión holística y homeostática amerindia y la visión cuántica, ecológica y simbinómica de las ciencias actuales... (Lambertim y Lizárraga, 2007).

En un contexto de reformas estructurales que pretendían facilitar a los llamados “ajustes estructurales”, la Ley 1565 convocó en el escenario a los inimaginables: organismos internacionales, Ministerio de Educación y organizaciones indígenas originarias campesinas. En este sentido, podemos apreciar que el triángulo de interlocución que se gesta con la Reforma Educativa muestra por una parte la necesidad de renovación de agendas políticas para reactualizar la fuerza de los estados nacionales que en esa época apoyan a la regularización del mercado externo. Por otra parte, se remontaron en las demandas de autonomía indígena para la introducción de políticas de descentralización educativa y así restar responsabilidades al Estado. En este sentido el incremento de fundaciones, instituciones extranjeras, organismos internacionales y ONGs inyectaron financiamientos exorbitantes en las comunidades y en la formación líderes comunitarios e intelectuales indígenas.

Debemos recordar que, a inicios de los noventa, la contemplación de la diversidad cultural como posicionamiento político relacionado a la problemática territorial fue abordada por el Convenio 169 de la OIT y el *kaidos* de 1992 en lo que se refiere a los quinientos años de resistencia colonial. Las políticas neoliberales y sus organismos internacionales supieron captar los saldos históricos de los estados nacionales latinoamericanos para imponer alternativas de gestión y concepción educativa que darían paso a ritmos acelerados de desarticulación en la formación y carácter docente, así como a organizaciones sociales cuyas agendas se encaminaron a que las prácticas escolares tomaran un rumbo globalizador en idiomas originarios.

Las demandas históricas adaptadas en el neoliberalismo se rescataron para subordinarlas. La propuesta *Pachakuti Educativo* de la CSUTCB presentada en el II Congreso Nacional de Educación, que se basada en el Modelo de Ayllu warisateño, se comenta que el mayor logro de la Reforma Educativa fue la creación de la EIB, aunque en la práctica no respondió a la realidad, “en el entendido que revaloriza los idiomas nativos solamente en el área rural, rescata su folklore y la investigación superficial de ciertas tecnologías andinas. La EIB es una educación que aculturiza y aliena ahora en el mismo idioma” (CSUTCB, 2005: 49). Sobre el proyecto lingüístico de educación se critica que:

... los idiomas nativos son instrumento de colonización en su afán de justificar la entrada de las transnacionales, utilizando el discurso aparentemente reivindicativo desde la educación, pero no es más que la ideología de ONGs asistencialistas infiltradas directamente en el Movimiento Indígena para anularlos y descabezarlos” (CSUTCB, 2005: 8).

El bilingüismo y la interculturalidad fueron para las organizaciones indígenas y campesinas políticas indigenistas y culturalistas, es decir, se volvían a reconfigurar políticas integracionistas en las que tampoco se pretendía hacer comunidad con el sector magisterial. En las sumas desorbitadas invertidas en las políticas educativas para solventar la asesoría de expertos dejaron de lado el Congreso Pedagógico Nacional de 1970 y el II Congreso Pedagógico Nacional celebrado en 1979 realizado por maestros, obreros, campesinos, etc. que reivindicaron el sentido plurinacional relacionado a la transformación social que recogiera las demandas conjuntas.

El costo de concebir la educación como un derecho fue a base de procesos históricos de humillación y opresión. Desde los años de expansión escolarizada en los años cincuenta del pasado siglo, la educación se introdujo en el seno de las comunidades mediante mecanismos de coerción y la imposición de un proyecto preestablecido que lejos de suponer crear ejes de transformación, liberación y formación de sujetos sociales, encasillaron forzosamente a las llamadas minorías como un gran lastre social, como un problema que merece ser intervenido mediante

mecanismos de aniquilación progresiva. Por lo tanto, las políticas hasta el momento no cumplían con lo que la CSUTCB se pregunta:

¿Cómo es posible que con categorías coloniales se pueda hacer ciencia indígena para contribuir al desarrollo, si la actual RE no plantea los procesos históricos de recuperación y emancipación ancestral desde antes de la colonia?

Ni una sola vez se menciona la palabra hambre, miseria, corrupción, la apropiación de nuestros recursos naturales por las transnacionales, el entreguismo de nuestros gobernantes y de los profesionales, como si toda esa realidad no existiera y sólo se necesitarían aprender 36 lenguas nativas, pues no se sabe cómo se traducirán... ya que esta propuesta lo único que pretende es consolidar el modelo liberal colonial haciendo que nuestro idioma se convierta en el operador directo del entreguismo, la alienación, desculturización y el fortalecimiento de la cultura colonial (CSUTCB, 2005)

En el tenor de estas críticas al EIB, la Unidad Nacional de las Naciones Indígenas Originarias (CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ Y CEA) apuntó en 2004:

A pesar de este proceso, en la actualidad la EIB y la participación social en educación todavía no responden a nuestras formas de gestión educativa y territorial desde la visión de las naciones indígenas originarias; sin embargo, forman parte de experiencias significativas que orientarán el planteamiento de nuestra propuesta educativa. Por ejemplo, la conformación y las acciones de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs) constituyen un referente de participación social en educación para Latinoamérica (UNIIOs, 2004:10)

Una vez más el punto nodal de las políticas educativas se encontró en las formas de gestión educativa y territorial, temas que las políticas educativas neoliberales no iban a abordarlas por su vinculo con el reconocimiento de capacidades políticas de horizontes comunitario- populares donde las comunidades indígenas reivindicarían la comunalidad de sus territorios y la práctica autónoma.

6.2.2.1.-Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs)

Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs)¹⁹⁴ son órganos consultivos de equipos técnicos que se formaron en la Reforma Educativa en 1994 con la Ley 1565 por las organizaciones indígenas originarias campesinas para

¹⁹⁴ En la página oficial de los CEPOs se puede encontrar información sobre sus formas de organización para la participación social en educación de naciones y pueblos indígenas originarios, los objetivos, así como su historia: <http://www.cepos.bo/>

garantizar la participación social y elaborar propuestas educativas que reconozcan la diversidad cultural del país. Se caracterizaron para la materialización de la participación social y articula “tres vertientes”:

- a) las luchas libradas por los pueblos indígenas y originarios en defensa de la tierra y el territorio; b) el proceso de reivindicación de la lengua y la cultura, que derivó de procesos de reflexión crítica sobre la educación rural y en especial sobre las estrategias con relación al uso de la lengua originaria aplicadas en el país a través de distintas experiencias de educación bilingüe; c) el fortalecimiento de las organizaciones políticas y sociales de los pueblos indígenas originarios (CEPOs en línea)

En el marco de la Ley de Descentralización y a partir de 2004 se creó la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe como parte del Ministerio de Educación y la Coordinadora Nacional Comunitaria de los CEPOs articula los Consejos Educativos de Pueblos Originarios los CEPOs, es decir, organizaciones de participación social educativa de las naciones y pueblos indígenas originarios reconocidos desde 1994 por el Estado boliviano “con capacidad de decisión en lo técnico, político, económico y administrativo en el marco de una autonomía de gestión con financiamiento sostenible del TGN -Tesoro General de la Nación- y otras fuentes, y son referentes del cambio educativo pertinentes a nivel nacional e internacional" (CEPOs en línea)

Se involucraron directamente con los miembros de los pueblos originarios a los que representan para formular y desarrollar políticas educativas, lingüísticas y culturales basadas en la interculturalidad y bilingüismo. Actualmente son doce CEPOS que funcionan en todo el país:

Consejo Educativo Aymara (CEA), Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM), Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), Consejo Educativo del Pueblo Indígena Guarayo (CEPIG), Consejo Educativo del Pueblo Originario Chiquitano (CEPOCH), Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG), Consejo Educativo del Pueblo Originario Indígena Mojeño (CEPOIM), el Consejo Educativo del Pueblo Yuracaré (CEPY), el Consejo Educativo de la Nación Uru (CENU), el Consejo Educativo de la Nación Tsimané (CENITs), Consejo Educativo del Pueblo Afroboliviano (CEPA) y el Consejo Educativo de la Nación Ayorea de Bolivia (CENAB).

Walter Gutiérrez encargado del EIB y Jefe de la Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilinguismo UPIIP del Ministerio de Educación en el gobierno de

Evo Morales en entrevista realizada en 2014, consideró que “es la puerta de ingreso a muchas cosas”:

Los consejos educativos de los pueblos originarios, que atendiendo al concepto de la transterritorialidad tendrán carácter nacional y están organizados en aymara, quechua, guaraní y amazónico multiétnico y otros. Participación en la formulación de las políticas educativas y velarán por su adecuada ejecución, particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo (Gutiérrez en entrevista)

Los CEPOs consideran que las condiciones de participación social encaminadas desde los años cincuenta tuvieron un “cambio radical” tras la creación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ya que cuentan con “poder de decisión en la planificación, organización, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas educativas...” (CEPOs en línea). Realizaron desde sus inicios, la sistematización de las demandas de los pueblos indígenas originarios y la elaboración de materiales escolares, con mayor peso, en quechua, aymara y guaraní concentrados en el Artículo 5 de la Reforma Educativa N°1565.

También abrieron la posibilidad de que los pueblos originarios tuvieran su reconocimiento concreto en el ámbito educativo mediante un esfuerzo por el fortalecimiento de las lenguas y culturas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB): “intelectuales y líderes de los pueblos indígenas trastocaron gradualmente el enfoque inicial de la educación bilingüe, convirtiendo la recuperación y el uso de las propias lenguas en una estrategia para recuperar y fortalecer la identidad y la cultura”

Los CEPOs realizaron un trabajo de base fundamental para el fomento de las políticas educativas en la era neoliberal. La paradoja es que las bases más sólidas de una Educación Intercultural Bilingüe, es decir, la sistematización, la elaboración de planes y programas, la difusión material educativo en lenguas originarias se fundamentan con la participación de los CEPOs y éstos no fueron financiados por el Ministerio de Educación sino por organizaciones internacionales, Organizaciones No Gubernamentales, sobre todo danesas. De esta manera, los CEPOs estuvieron influenciados por las dinámicas de las ONGs que desde la década de los ochenta agendaron el derecho a la diversidad que emanaba de las comunidades.

En este sentido, para los gobiernos neoliberales no era primordial generar políticas educativas con bases que problematicen la necesidad de crear pedagogías en beneficio a una mayoría poblacional. Más allá de entrar en la discusión de si los CEPOs abrieron espacios de gran importancia para continuar el andamiaje hacia una educación descolonizadora, intracultural e intercultural, cabe mencionar que las dinámicas enfatizaron la descentralización educativa más que generar políticas públicas.

Sin ánimo de borrar la diversidad y complejidad del trabajo realizado por los CEPOs en la etapa neoliberal, se generaron dinámicas codependientes mediante agendas y financiamiento internacional que más adelante pasarían factura ya que los maestros rurales e intelectuales indígenas que fungían como “brazos técnicos” de las organizaciones matrices que posicionaban con autonomía frente al Ministerio y “un tanto aparte y un tanto dentro de los movimientos sociales” (Lambertín y Lizárraga: 2007).

Entre las críticas que suscitaron tras la creación y funcionamiento de los CEPOs fueron que las medidas para favorecer la diversidad no funcionaban porque se concentraron en cuestiones lingüísticas para resolver una problemática educativa y social. El material en lenguas originarias se basó en la traducción de conocimientos universalizados. Los espacios para generar la participación social desde la Reforma Educativa de los noventa no valoraron la importancia de la producción de saberes y conocimientos propios, así como la importancia del territorio y la autonomía de los procesos organizativos de los movimientos sociales.

A la falta de carácter político de las políticas interculturales y bilingües hay que añadir que, “atendiendo al concepto de transterritorialidad tendrán carácter nacional y están organizados en; Aymara, Quechua, Guaraní, Amazónico, Multiétnico y otros. Participan en la formulación de políticas educativas y velarán por su adecuada ejecución, particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo” (Ley 1565. Art. 6-5) explica Celestino Choque, maestro rural y técnico en la Educación Intercultural Bilingüe:

La Reforma Educativa, y eso está en la conciencia de los dirigentes y maestros de todos los sectores, ha coadyuvado, ha favorecido mucho al desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), si bien había proyectos simplemente, con la Reforma Educativa se convierten en políticas de Estado, el currículo en la Reforma Educativa es intercultural, además bilingüe en los primeros grados en toda la estructura, está establecido así. El problema, es que como no ha sido consensuado, es decir, no se ha recibido el apoyo de todas las organizaciones. La parte débil era la pedagógica, porque no había experiencia, los mismos maestros fueron formados en esa misma estructura. En la Reforma Educativa se invierte, como había técnicos curriculistas, expertos de toda clase, más abordó el tema pedagógico y didáctico y se descuidó la parte política e ideológica, como no había participación de las organizaciones, así se dio la ruptura (Entrevista en Lambertin y Lizárraga: 2007:10)

El maestro rural nos muestra los problemas de raíz de la llamada “ley maldita”. Por un lado, consta que la Educación Intercultural Bilingüe era una demanda anterior a la Reforma Educativa. La Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB) y la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) junto con la Central Obrera Boliviana (COB) fueron quienes mostraron la necesidad de la participación social y la creación de escuelas rurales a nivel nacional con políticas culturales que trastocaban la “camisa de fuerza” del Estado nación, el Código de Educación Boliviana de 1955 quedaba rezagada por considerarse homogenizadora y castellanizante.

Las comunidades indígenas exigían la interculturalidad y el bilingüismo entendidos como herramientas emancipadoras contra la dominación colonial que trastocan lo territorial, el pensamiento propio y la desigualdad social. Una vez que las políticas neoliberales absorben las demandas de las diferentes organizaciones sociales, surge el cuestionamiento de si la maquinaria de políticas interculturales que se manifiestan como política educativa del Estado instauraron una colonialidad más profunda bajo apariencias de participación de los pueblos originarios en tensión con las fuerzas de izquierda tradicionales.

Cabe mencionar que los espacios como los CEPOs trataron las políticas de forma local y los liderazgos de los diferentes movimientos sociales fueron dejándose de lado ya que como comenta el maestro rural, “la parte débil era la pedagógica, porque no había experiencia, los mismos maestros fueron formados en esa misma estructura (2007:10)”. Por esta razón, las políticas educativas interculturales fueron

desprendiéndose de los liderazgos de los movimientos sociales para que en su lugar tomen protagonismo agentes de la comunidad instruidos en estructuras academicistas proporcionadas por expertos de organizaciones nacionales e internacionales vinculadas a una red de Organizaciones No Gubernamentales que crecía desde el periodo neoliberal. La formación de las nuevas generaciones que tomaron la responsabilidad de aportar a las políticas interculturales en educación, además de quedar reducida al ámbito local, desfiguró el sentido de las demandas nacionales e integrales que el CONMERB, CSUTCB, COB y demás movimientos sociales quisieron reivindicar.

En 2005, la CSTUCB comenta que “la educación que postulamos es una propuesta de liberación, de protección de nuestros recursos naturales, de satisfacer el hambre con dignidad y productividad, de organización y colaboración comunal promoviendo el desarrollo integral de la nación, pero con identidad cultural” pero que la educación se entregó oficialmente a la caridad de las ONGs sin ningún tipo de control en auditorias:

Los conceptos de autodeterminación ideológica y territorial, respecto a los indígenas, pluri, inter, multiculturalidad es el típico discurso creado por las ONGs orientado a justificar la apropiación de nuestros recursos naturales y nuestro territorio por las transnacionales. La interculturalidad bilingüe es un tema delicado, pues las ONGs se han apropiado y tergiversado ese discurso a través de la RE con un contenido ideológico superficial. El cual tienen que ver con el apoyo a la actual RE, con el asunto de si conceptos “inter, multi, pluri o simplemente identidad cultural”, responden a nuestra ideología. También incluye si el objetivo es la autodeterminación, autonomía o la toma del poder. Y por último si la educación es un proyecto lingüístico o si de lo que se trata es de que signifique efectivamente el fortalecimiento político, económico y sociocultural de nuestras naciones originarias (CSTUCB, 2005:19)

Las tendencias expuestas por la CSTUCB marcaron de manera considerable el significado de las políticas pluriculturales, multiculturales e interculturales sobre la autodeterminación ideológica y territorial. La Reforma Educativa que se impuso, fue artificial y forzada para muchos, pero para otros, un punto de arranque para seguir trabajando líneas propias. En cuanto a sus impactos socio- políticos, nos interesa destacar el papel del magisterio y las organizaciones indígenas campesinas.

La descentralización educativa que se propone entre los lineamientos neoliberales retomó la participación social y en la necesidad de contextualizar la educación mediante la justificación de bases identitarias y organizativas. Al sacarlas de su enfoque organizativo y territorial, el movimiento indígena consideró que la educación intercultural y bilingüe fue una recolonización.

Por su parte, el magisterio y los sindicatos – rural y urbano- consideraron que la Reforma Educativa iba contra sus históricos derechos laborales. Además de desprotegidos se sintieron atacados, ninguneados y desprestigiados por los diagnósticos elaborados por técnicos expertos extranjeros y nacionales de las universidades mediante estándares universales elaborados por el Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional en los que los situaban como responsables de la escasa *calidad* educativa.

6.2.3.- El rol del magisterio rural y urbano en la Reforma Educativa de 1994

El Código de Educación de 1955 se mantuvo en sus lineamientos principales hasta la Reforma Educativa de 1994. Víctor Hugo Cárdenas comenta que los maestros eran “dueños de la educación” y que con la Reforma “se acabó la corporativización” (Cárdenas en entrevista,2014). Para ello, se introdujeron estímulos de competencia, evaluaciones, equivalencia de títulos entre técnicos superiores con bachillerato y grados de licenciatura dependientes de las universidades que tasaban la permanente capacitación. Víctor Hugo Cárdenas menciona al respecto:

No logramos hacer unión con maestros. Arrancamos la administración y la educación de los maestros, que no era una lucha pedagógica sino de privilegios gremiales. El magisterio tenía poder administrativo, los sindicatos eran un centro de chantajes¹⁹⁵... Fue un ataque mortal al magisterio, las dos confederaciones en contra, hubo huelgas (Cárdenas en entrevista)

La Reforma del 94 supuso el rechazo del magisterio rural y urbano, primeramente, porque se responsabilizó a los maestros y las maestras de la ineficiencia del sistema educativo estancado en las “formas arcaicas” del COB de 1955. El magisterio y los

¹⁹⁵ Cuando Víctor Hugo Cárdenas mencionó que los sindicatos eran “un centro de chantajes” no se refería solamente a la relación gobierno- sindicatos sino a las prácticas en el interior de éstas. Comentó que eran un hervidero de diversas formas de abuso de poder entre líderes y base para lograr posicionamientos en la estructura magisterial.

sindicatos consideraron que se faltó a la integridad del papel que ejercían en la educación, se sintieron desplazados en la implementación de las nuevas políticas interculturales y bilingües. La Reforma Educativa llegó a sacudir a los sindicatos y el sistema de formación docente, que si bien consideraron que fueron medidas antipopulares lo denunciaron dando mayor peso a las cuestiones gremiales. La llamada “modernización educativa” removió las estructuras jerárquicas y verticales asentadas históricamente en las cuestiones administrativas y en las formas de enseñanza tradicional, homogénea, conductivista y memorística incrustadas desde el gobierno nacionalista y las dictaduras militares que le prosiguieron.

Las reformas neoliberales reorganizaron al magisterio y, con ello, se desempolvieron los vicios acomodados en el burocratismo, al mismo tiempo que subestimaron el papel histórico del magisterio. Los técnicos expertos universitarios nacionales y extranjeros que recibían altas sumas económicas para la realización de diagnósticos, guías didácticas y evaluaciones, abrieron las heridas sobre la situación degradante del sistema educativo de Bolivia. La mayoría de la responsabilidad recayó sobre un magisterio asentado sí en reacomodos jerárquicos gremiales, pero, sobre todo, en efectos de censura y represión de los años de dictadura.

Las nuevas dinámicas administrativas fueron una ofensa para el magisterio y el normalismo, una de las cuestiones que más preocupó al sector educativo fue el tema de la municipalización y la “inmovilidad” correspondiente al Sistema de Escalafón. Ese asunto de los ítems, escalafón e inamovilidad, que fue una conquista gremial histórica lograda después de la Revolución Nacional, puso en debate la centralidad de la educación pública. La descentralización neoliberal se dio por un proceso de municipalización justificada bajo bases de pertinencia y participación educativa que aludía a las composiciones de una gran diversidad del país. En este sentido, es importante apreciar que se abrió la discusión que hasta la actualidad causa escozor: la (in)compatibilidad entre los derechos gremiales del magisterio (inamovilidad, escalafón e ítems) y los procesos educativos ligados a sentidos comunitarios territoriales con autodeterminación.

Cabe señalar que a un mes de que fuera aprobada la Reforma Educativa de 1994 las políticas implementadas se introdujeron en las escuelas normales, aunque el cambio “fue lento y difícil, precisamente por las características de estas escuelas y por su autonomía. Las escuelas normales habían establecido prácticas que se hallaban muy lejos de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que no se articulaban con los intereses locales y regionales” (Talavera y Contreras, 2004: 61).

En el trabajo de Magdalena Cajías (2011) podemos observar las críticas que María Luisa Talavera hace sobre los problemas de formación de docentes en las que la Reforma Educativa de 1994 quiso incidir:

- a) Monopolización de la formación del personal docente.
- b) Escasa pertinencia social, sin respuestas, por ejemplo, a los requerimientos de educación bilingüe, a las estrategias para abordar la enseñanza en las escuelas rurales con cursos multigrados.
- c) Deterioro creciente de los recintos y la pobreza y desactualización de su equipamiento para la enseñanza y de recursos para el aprendizaje.
- d) Planes y programas de estudio desactualizados, rígidos y descontextualizados.
- e) Metodologías de enseñanzas frontales y memorísticas.
- f) Una organización institucional que no promovía el trabajo en equipo de los docentes ni su desarrollo y que funcionaba con escasos incentivos a su actualización y profesionalización.
- g) Una gestión de las escuelas normales carente de un marco estratégico o de proyectos institucionales que fijen propósitos, metas y resultados.
- h) Un Ministerio de Educación distante, normativo, carente de políticas, estrategias y recursos suficientes para apoyar el mejoramiento de la calidad de la formación de maestros.
- i) Una creciente politización en su funcionamiento, porque los partidos políticos, a través de la vía sindical, hicieron de las escuelas normales un espacio de “cuoteo” político del que se beneficiaban los dirigentes sindicales y sus familiares.

j) El deterioro de la calidad de los estudiantes, en la medida en que la contratación automática y obligatoria de los egresados, desplazó las exigencias de calificación e idoneidad y los aspectos vocacionales, profesionales y de compromiso social, por las expectativas de estabilidad laboral y seguridad económica que la carrera ofrecía (Talavera en Cajías, 2011:56-57).

Las medidas tomadas por la falta de descontextualización de las normales fueron pasarlas a nivel de educación superior y transformarlas en Institutos Normales Superiores (INS) que “podrían asociarse a universidades para que sus egresados, después de tres años de estudio, obtengan un título académico universitario equivalente al de técnico superior. Esto elevaba el estatus del título de profesor y abría las puertas de la universidad a los maestros para que continuasen sus estudios con miras a una licenciatura” (Talavera y Contreras: 2004: 61). Las medidas mencionadas abrieron el mercado de títulos de licenciatura, las universidades privadas “ofrecían variedad de cursos” para maestros/as.

Sobre los posicionamientos mencionados es importante visibilizar las diferenciaciones entre el magisterio rural y urbano. En una entrevista realizada en 2014 a la legendaria dirigente sindical del magisterio urbano y militante del Partido Obrero Revolucionario (POR), Vilma Plata, comentó (así como comentan los kataristas) que existen “dos Bolivias”, en su casi, la rural y la urbana, y que se debe cumplir con cada contexto. Nos presentó al sindicato magisterial urbano:

El primer lugar, esta federación del magisterio paceño es uno de los sindicatos más grandes del país, tenemos alrededor de 30.000 afiliados, de una población que alcanza mas o menos a 90.000 maestros. Esta es la más grande, y está bajo una dirección troskista y desde el año 85 estamos en la federación de maestros hasta el presente...

Tenemos en Bolivia un gran atraso del campo y la ciudad, esas realidades responden a que haya maestros rurales que son del campo y trabajan en el campo, y los maestros urbanos que trabajamos en la ciudad¹⁹⁶. No es algo artificial, sino que

¹⁹⁶ Vilma Plata también señala que hay diferentes composiciones sociales dentro del magisterio urbano considerado de la ciudad: “también dentro de la ciudad hay zonas periféricas, por ejemplo, Achacachi, es una parte urbana y otra parte es rural. Dentro de la federación de urbanos hay los que están cerca de la provincia, son los maestros provinciales del departamento, Achacachi, Huarina, digamos troncales cerca de la ciudad, pero son maestros urbanos provinciales. Entonces el

responde a realidades distintas, no es que estemos divididos. Nosotros tenemos una sola federación de aquí, de los urbanos y en cada departamento también tienen una federación y cada federación de los nueve departamentos conformamos parte de la Confederación Nacional de Maestros Urbanos de Bolivia. A su vez todas las confederaciones forman parte de la Central Obrera Boliviana (COB).

La característica del movimiento obrero y sindical en Bolivia es muy monolítica, una central obrera, una confederación y una federación departamental. Está totalmente centralizada, es donde radica nuestra fuerza. La organización sindical del magisterio es una de las organizaciones más fuertes, esto no se ha mantenido en todos los sindicatos de Bolivia. Tenemos muchos choques con nuestra federación porque está controlado por el Partido Comunista¹⁹⁷ y nosotros somos trotskistas, concepciones totalmente opuestas... pero nuestra intención es no romper nuestra institucionalidad (Plata en entrevista, 2014).

Vilma Plata marca las diferencias entre el magisterio rural y urbano como una cuestión histórica y necesaria por existir “dos Bolivias”. Considera la importancia de la uniformidad y la centralización sindical como bastión de lucha permanente. Las reivindicaciones que hace el magisterio urbano se basan en torno a la lucha de clases y a las cuestiones gremiales que más adelante abordaremos:

Los mineros son nuestra clase, son nuestra vanguardia. Este pueblo es, además de campesino, minero. La diferencia entre el campesino y minero es abismal, el campesino tiende a ser pequeño propietario, parcelario, aunque miserable, pero propietario. En cambio, el proletario por su misma ubicación en el proceso de la producción solo es fuerza de trabajo, no tiene nada que perder. Si conoces un minero, con seguridad, lo que gana se lo toma porque no sabe si al día siguiente puede morir adentro de la mina. Es su concepción de la vida. No tiene nada que perder en esta sociedad, el tipo enarbola de manera natural las consignas nacionales por todos nosotros (Plata en entrevista, 2014)

Como dirigente del magisterio urbano, las palabras de Vilma Plata muestran un sentido histórico diferente al del magisterio rural. En este sentido, rescatamos una entrevista realizada al que fue director de la Normal Rural de Warisata en 2014, Juan Churata Cosme, quien nos comentó que también fue dirigente del sindicato

magisterio urbano de la ciudad está conformado por los maestros de la ciudad, maestros de El Alto y los maestros de las provincias. Esa es la composición...”

¹⁹⁷ La dirigente sindical magisterial, Vilma Plata, comenta sobre la línea trotskista a comparación de la comunista: “nosotros los trotskistas tenemos las federaciones más grandes del país, La Paz, Cochabamba, Oruro, Potosí, Sucre. Estos son los sindicatos que tienen arriba de mil, tres mil y hasta cinco mil afiliados...”

magisterial rural años atrás, de 2007 a 2010. A la respuesta de qué es ser maestro rural comenta:

Tener identidad cultural, dar el alma, sentir y vivir con la comunidad, vivir en la comunidad con sus costumbres... Es difícil ser maestro rural, donde no hay cura tienes que ser cura, donde no hay médico tienes que ser médico, ser partera... Te consulta la comunidad. Hay que tener formación propia con vocación digna, hay que trabajar. Cuando se crea la confederación de maestros rurales -en los sesenta- sólo existía La Paz, no había El Alto, la hoyada no más. Entonces había pueblos, comunidades no más... nadie quería ir, los urbanos decían "yo no quiero ir ahí" ... El maestro urbano nunca quería trabajar lejos (Churata en entrevista, 2014)

Las características que se pueden apreciar de cada Confederación contadas en la voz de dos dirigentes, Vilma Plata y Juan Churata, se pueden destacar diferencias abismales tanto en el carácter político como social. Por lo tanto, se puede entender que, en cierta forma, la respuesta sindical no fue de la misma intensidad en las políticas "Pluri- Multi-", así lo cuentan Talavera y Contreras:

... la respuesta sindical a la reforma fluctuaba entre la radicalidad del sindicato urbano de maestros, opuesto a todas sus propuestas, y la reacción moderada del magisterio rural, dispuesto a colaborar. Los maestros de base, sin embargo, se están apropiando de las propuestas de la reforma a pesar de que sus dirigentes los convocan a oponerse a ella sin ofrecerles una propuesta pedagógica alternativa (Talavera y Contreras, 2004: 24).

Talavera y Contreras apuntan a que los/las maestros/as "fueron rebasados por los cambios, por un currículo y una pedagogía nuevos y más exigentes" porque consideran que la Reforma Educativa, "se ha fundamentado en la pedagogía", pero lo que critican seriamente los maestros y las maestras es que la transformación curricular no fue consensuada con el magisterio. Además, se sintieron doblemente ofendidos porque para la Reforma se contrataron técnicos extranjeros y nacionales ajenos al sector educativo y magisterial.

Desde 1997 el MEC, en cooperación con la agencia alemana de desarrollo (GTZ), creó el Proyecto de Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural y Bilingüe (PINS- EIB) que funcionó desde 1997 hasta 2005 para apoyar a la formación

de maestros bilingües con un enfoque intercultural en los Institutos Normales Superiores cuya base fue la elaboración de textos en aymara, quechua y guaraní¹⁹⁸

Los técnicos nacionales que participaron en la evaluación y diagnósticos fueron académicos de las universidades privadas y públicas. El Ministerio de Educación y Cultura (MEC), tecnificaron el rol magisterial, por lo tanto, también los espacios de formación, a principios de 1999:

... eligió a 11 INS -Institutos Normales Superiores- para que formaran parte del Sistema Nacional de Formación de Maestros y convirtió al INS en Sucre, la primera normal fundada en 1909, en una universidad pedagógica. La medida tomada con el objetivo de vincular a los INS a las universidades y así cumplir con el espíritu de la LRE – Ley Reforma Educativa- de las cuales 11 presentaron propuestas. Finalmente, el MEC eligió a ocho (cuatro públicas y cuatro privadas) para asumir la responsabilidad de administrar 11 INS y tomó para sí los seis restantes (2004: 63).

Las universidades tanto públicas como privadas administraron los Institutos Normales Superiores y se elaboró un diseño curricular para la formación de maestros/as. El magisterio estuvo en total desacuerdo con esta medida porque supondría darle a lo educativo un aspecto científico y teórico que afectaría la parte didáctica de la enseñanza- aprendizaje. Además, el que los académicos determinaran las funciones correspondientes al magisterio se consideró un ataque a sus derechos como trabajadores de la enseñanza.

Para las mediciones, las escuelas normales que no fueron regidas por las universidades se denominarían Institutos Técnicos Superiores y para contratar el personal docente se realizaron concursos de méritos y competencias. En 2003 se aplicó el Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMECAL) donde académicos universitarios realizaron pruebas evaluativas entre maestros y maestras.

¹⁹⁸ Entre los Institutos Normales Superiores en Educación Intercultural Bilingüe (PINS-EIB) estuvieron: Bautista Saavedra de Santiago de Huata (La Paz); Warisata de Warisata (La Paz); René Barrientos de Caracollo (Oruro); Ismael Montes de Vacas (Cochabamba); Mariscal Andrés Santa Cruz de Chayanta (Potosí); Eduardo Avaroa (Potosí); Franz Tamayo, Unidad Académica del INS Eduardo Avaroa (Potosí), Cororo (Chuquisaca); la Unidad Académica de Llica (Potosí) que en 2004 se convirtió en un INS independiente, y la Unidad Académica Simón Bolívar de la Universidad Pedagógica de Sucre

El hecho de que la universidad tomara el papel de controlar las instituciones magisteriales generó un ambiente de tensión que lejos de contribuir a propuestas educativas interdisciplinarias, innovaciones pedagógicas y análisis científicos que acompañen a la transformación educativa, se desarrollaron dinámicas verticales plagadas de rencores entre el espacio universitario, espacios magisteriales y el Ministerio de Educación y Cultura como impulsor principal.

El magisterio tanto urbano como rural más crítico, consciente de la necesidad de cambios, consideró que el convenio fue una estrategia administrativa del Ministerio de Educación y Cultura para crear divisiones políticas, perjudicar el reconocimiento del servicio docente con campañas que apuntan el ejercicio docente de tener la responsabilidad de la situación precaria del sistema educativo y generar así métodos de control del ejercicio magisterial con procesos continuos de evaluación en los que peligran el escalafón, la inamovilidad y los derechos laborales.

Por otro lado, desde un punto de vista más académico, comentan que las universidades generaron acción investigativa y espacios propositivos que hasta entonces no existían cuando el Estado regía las políticas educativas. El regreso del Ministerio de Educación y Cultura a la administración educativa significó el regreso a la clásica lucha magisterial: Estado capitalista versus magisterio en huelga por los derechos gremiales.

Otra cuestión por la que el magisterio se sintió desplazado es por la forma en la que los lineamientos neoliberales efectuaron la descentralización de la educación: la participación de padres y madres de familia en el ejercicio educativo y la participación de los pueblos originarios en ámbitos sociales y educativos.

La Reforma Educativa aumentó la participación de los padres y madres de familia para dar apertura a la comunidad educativa a partir de la asistencia a las juntas escolares. Ante dicha medida, el magisterio y sus respectivos sindicatos sintieron que disminuyó su poder en el quehacer educativo además de sentir que las familias ejercían control y vigilancia¹⁹⁹. Sobre el aumento de la presencia de madres y padres

¹⁹⁹ En las juntas de madres y padres de familia tuvieron un mayor peso las cuestiones relacionadas con la parte de administración y de mantenimiento de los planteles. No prevaleció un ambiente que

de familia en el ámbito escolar la dirigente magisterial de la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación Boliviana (CTEUB), Vilma Plata opina que:

El neoliberalismo ha impuesto la llamada Ley de Participación Popular. Esa Ley, por ejemplo, ha creado la organización de los padres de familia. Nosotros consideramos que está bien que participen para una comunicación entre padres y maestros, pero estos gobiernos, el anterior de Sánchez de Lozada y este del MAS, utilizan a los padres de familia. Los han organizado como grupos de choque para que rompan nuestras huelgas e intervengan en nuestros conflictos. Han creado un choque entre padres de familia y maestros.

Eso, paulatinamente, estamos rompiendo recurriendo al padre de familia de base porque ya las cúpulas de los padres de familia están totalmente corrompidas, trabajan más por prebendas. ¿Qué padre de familia normal puede estar toda la mañana en el establecimiento controlando a qué hora entras, a qué hora sales, si vas al baño, si no vas al baño? Ningún padre de familia trabajador puede hacer eso, bien le deja a su hijo y se va... Sólo aquel grupo que está pagado puede vigilar toda la mañana a ver qué hace el maestro. Es una pena que utilicen así a los padres de familia (Plata en entrevista, 2014)

Los modelos educativos implementados desde la era neoliberal mediante la Reforma Educativa de 1994 crearon escenarios para romper dinámicas que mantenían a la educación reducida a formas arcaicas, jerárquicas y burocráticas pero, más allá del impacto de las políticas de mercado impulsadas por los organismos internacionales, es importante valorar que las formas innovadoras que se pretendían gestionar más que generar colectividad generaron un mayor distanciamiento y desentendimiento entre las posibilidades de acercamiento de propuestas magisteriales y socio-comunitarias. Quedaron en el olvido y en el imaginario colectivo disidente las alternativas pedagógicas manifestadas por la COB y los sindicatos campesinos como la CSUTCB en los congresos de educación realizados en la década de los setenta. Propuestas que fusionaron las demandas sobre políticas de reconocimiento cultural y la participación organizativa social y magisterial para una educación popular que expulsara las dinámicas homogenizantes, discriminadoras, clasistas y racistas asentadas tanto en la centralidad educativa como en la actualidad mercantilizadora.

generara propuestas colectivas de educación con el magisterio sino un ambiente de rivalidad y de pugnas.

6.3.- La formación del Estado Plurinacional de Bolivia y La Ley Educativa “Avelino Siñani- Elizardo Pérez”: símbolos de acumulación histórica indígena originaria sin autodeterminación

Entre los escenarios que se abrían desde mediados de los ochenta con el asentamiento de las políticas neoliberales fueron las medidas de privatización y extractivismo de materias primas para su exportación como parte de una continuidad colonial con bases de dependencia económica regida por el mercado internacional y el libre comercio. Los movimientos sociales aumentaban con características comunes y propias al ser conscientes de que se requerían de respuestas emergentes a las consecuencias que acarrearía un país con una alta deuda externa en aumento: la privatización de territorios y bienes comunes; la mercantilización externa y falta de accesibilidad a minerales e hidrocarburos; los impactos ambientales por un aumento considerable de monocultivos y por dinámicas extractivistas; la desigualdad social, pobreza, desplazamientos forzados, migraciones, conflictos y divisionismos comunitarios; la falta de soberanía nacional así como de autodeterminación de los pueblos originarios.

Entre la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) de una gran concentración en la altiplanicie boliviana y la Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB), que hasta fines de los noventa aglutinó a la mayoría de grupos indígenas del Oriente boliviano. A finales de la misma década, las organizaciones cocaleras del Chapare cochabambino iniciaron bloqueos de carreteras y marchas contra las “políticas antiterroristas” asesoradas por el gobierno estadounidense contra la producción de la hoja de coca.

Las asambleas incrementaban a nivel local y nacional, los indígenas y los sectores populares lograban aglutinar a poblaciones de tierras bajas y altas en espacios de deliberación propias para la consolidación de estrategias a nivel nacional. La histórica demanda de la lucha por el territorio pasaba por el reconocimiento a la diversidad y por el derecho a la autodeterminación ya que el movimiento comunitario-popular se sentía al margen de su propia problemática, los entendidos, técnicos nacionales y extranjeros, eran los hacedores de medidas aparentemente

democráticas para el discurso público a cambio de sueldos inconcebibles mediante la utilización de sus reivindicaciones.

La derivación de ello fue que desde inicios de los noventa hubo una definición de trincheras para el bloque popular campesino-indígena, entre el sector cocalero, la Federación de Trabajadores Fabriles en Cochabamba, las Juntas Vecinales de El Alto, los pueblos originarios de La Paz y los pueblos de Oriente y Tierras Bajas del país. Entre todos, articularon horizontes políticos y formas organizativas contra “la desigualdad nacida de diversos núcleos de opresión, como el colonial y el capitalista, expresados respectivamente en una institucionalidad jerarquizada en torno a un componente blanco y mestizo y en una política de libre contratación de la fuerza de trabajo y de privatización de las principales empresas hasta ese momento estatales” (Chávez, Mokrani y Uriona, 2010: 74).

El orden neoliberal consagrado con políticas multiculturales, pluriculturales e interculturales regía en conflictividad con los movimientos sociales de tierras bajas y altas articulados en reivindicaciones políticas, económicas, sociales y culturales. Durante el 2000 y 2005, los constantes bloqueos de carreteras y las acciones directas contra los cuerpos de seguridad nacional demostraron una gran capacidad de parálisis nacional. La toma del espacio público para revertirlo a un espacio de deliberación y protesta fortaleció el sentido de lo propio y desafió a las fuerzas del orden neoliberal.

La crisis estatal se desató bajo la presidencia de Hugo Bázer con la *Guerra del Agua* en el 2000. La población cochabambina logró sacar a empresas transnacionales cuyas intenciones eran alzar las tarifas de agua y apropiarse de las pozas construidas con esfuerzo comunitario. Lo interesante de la insurrección popular fue que logró articular a los sectores populares en un horizonte común de liberación, “permitió plantear la necesidad de un tipo de representación social en la Asamblea Constituyente que fuera más allá de las estructuras partidarias y además fue un núcleo de politización social” (2010: 75).

La *Guerra del Gas*²⁰⁰ cuyo origen se desató con la “Masacre de Warisata”, fue otra de las luchas populares que se originó en las zonas urbanas de El Alto, La Paz y las zonas rurales de la altiplanicie extendiéndose a otros puntos del país cuando Sánchez de Lozada aprueba la exportación de gas desde el puerto marítimo chileno. La medida tomada por el presidente mostró la capacidad de organización popular cuya mecha se avivaba desde la memoria de los episodios de la Guerra del Pacífico en 1879 y la Guerra del Chaco en 1931. En la nombrada primera contienda contra Chile, Bolivia perdió el derecho marítimo. En la segunda, en la llamada “guerra ajena” contra Paraguay, murieron miles de pobladores indígenas de la altiplanicie, quienes fueron utilizados como carne de cañón por intereses petrolíferos de empresas extranjeras.

La oleada de insurrecciones populares que parten de un proceso histórico de larga duración con la “memoria larga” y “memoria corta”, marcó pautas en el escenario nacional que no se conformaban con la sucesión de Sánchez de Lozada por Carlos Mesa. El descontento social trastocó las formas estructurales y las exigencias eran concisas: la renuncia del presidente, la nacionalización de los hidrocarburos y Asamblea Constituyente para la construcción de formas de participación social que no se redujeran a la visión partidista del ejercicio político sino con base en la autodeterminación de los pueblos. Las acciones directas entre el arsenal bélico de los gobernantes neoliberales contra los artefactos caseros de “una microscópica red de activistas sociales, independientes o ligados a organizaciones comunitarias y corporativas... sumado a la labor más visible de líderes, intelectuales y organizaciones sociales” (Chávez, Mokrani y Uriona, 2010:76)

²⁰⁰ Patricia Chávez León, Dunia Mokrani Chávez y Pilar Uriona Crespo (2010) mencionan en el artículo, “Una década de movimientos sociales en Bolivia” que en el mismo periodo de la Guerra del Agua también se formó en la comunidad indígena del altiplano de Achacachi el Cuartel Indígena de Qalachaka, “como una fuerza militar alterna a la del ejército regular boliviano y que en realidad estaba constituida por representaciones de las comunidades indígenas de las provincias del norte altiplánico a través en un complejo sistema de rotación y de turnos”.

6.3.1.- El Estado Plurinacional de Bolivia: nacionalismo indígena del MAS

Antes de dar paso a las cuestiones educativas se deben recordar varias características políticas del momento para contemplar el sello de horizontes comunitario- populares que debían contemplar las políticas educativas.

En las elecciones de 2005 la subida de Evo Morales Ayma a la presidencia de Bolivia simbolizó la capacidad de acción colectiva asentada en las estructuras sindicales y la organización comunitaria indígena originaria. Las formas organizativas comunitarias y sindicales optaron por la vía electoral para la toma del poder y desde ahí arrancar el proceso de cambio. Cabe recordar que entre las fuerzas sindicales que tomaron la vía partidista, destacaron dos figuras aymaras, carismáticas y de gran apoyo social, antagónicas entre sí: Felipe Quispe y Evo Morales.

La postura de Evo Morales Ayma en la llamada Guerra del Gas fue contraria a la acción directa insurreccional, pero logró aglutinar a las bases populares rurales y urbanas. El llamado, “El Evo”, “el hermano”, ganó empatía por su liderazgo en el movimiento cocalero. Este movimiento sindical campesino supuso la lucha contra el Estado boliviano y el intervencionismo de los Estados Unidos por la capacidad de bloqueos que realizaron contra los tratados de libre comercio internacionales y las leyes contra el narcotráfico que criminalizaron la hoja de coca. En 1995, se formó el Movimiento Al Socialismo- Instrumento Político por la Soberanía de los Pueblos (MAS-IPSP), un conjunto de sindicatos cocaleros liderado por Evo Morales. Gaya Makaran comenta sobre el MAS:

El MAS se autodefine como un movimiento de identidad de aymaras, quechuas, guaraníes y otras nacionalidades indígenas, pero también de campesinos, colonizadores, obreros y sectores urbanos del país. Resulta difícil encontrar en el discurso masista las propuestas de autodeterminación de las naciones indígenas fuera del Estado boliviano. Se subraya más el derecho de estas últimas a la identidad cultural propia, no obstante sin plantear la existencia de una nación indígena opuesta a una nación criolla dominante (Makaran, 2006: 80)

Luis Tapia comenta que el crecimiento electoral del MAS como segunda fuerza en las elecciones del 2002 fundó “una fase de cumplir la tarea de ser un sujeto político articulador de un conjunto de movilizaciones populares anti-neoliberales en el momento electoral” (Tapia, 2007:118). El Movimiento Al Socialismo se caracterizó

por ser un sujeto político constituido primeramente en los sindicatos agrarios y que después insertó en el sistema partidario, por lo tanto, Tapia considera que es un “sujeto político polimórfico” (2007: 119) con la capacidad de moverse en una multitud de espacios organizativos, sociales y político al grado de autodenominarse “gobierno de movimientos sociales”.

El triunfo electoral del MAS en diciembre del 2005 supuso para muchos el triunfo al horizonte alternativo contra las políticas neoliberales. Las demandas urgentes se consideraron la nacionalización y la Asamblea Constituyente. El camino iniciado en el marco de la presidencia de Evo Morales Ayma y la demandada Asamblea Constituyente en el 2006, se abrió camino a la creación de la Nueva Constitución del Estado aprobada en diciembre del 2007. Las políticas públicas retoman el discurso indigenista e indianista²⁰¹, el legado de la diversidad cultural, organizativa y productiva de usos y costumbres históricamente subordinadas con el objetivo de rescatar la amplitud de reivindicaciones populares concentrada en lo indígena originario. Así, el declarado en 2009 Estado Plurinacional de Bolivia definido por el gobierno del MAS:

... un modelo de organización política para la descolonización de nuestras naciones y pueblos, reafirmando, recuperando y fortaleciendo nuestra autonomía territorial para alcanzar la vida plena, para vivir bien, con una visión solidaria, de esta manera ser los motores de la unidad y el bienestar social de todos los bolivianos, garantizando el ejercicio pleno de todos los derechos (Ministerio de Educación, Lineamientos de la investigación Educativa y Producción de Conocimientos y de la Práctica Educativa Comunitaria,13)

Las acciones y propuestas que cundieron desde la efervescencia social iniciada a principios del presente siglo trastocaron los marcos de la política tradicional liberal para reflexionar la apertura de espacios políticos diversos que corresponden no exclusivamente a la población indígena campesina originaria sino al conjunto de la población del país. El proceso incluyente a la diversidad reforzaba la posibilidad de

²⁰¹ Félix Patxi Paco (2009:161) hace la diferenciación de los dos conceptos, “el indigenismo se refiere a la política de indios de los no indios. Mientras que el indianismo es la política sobre los indios generados por los propios indios”

un “horizonte comunitario-popular” (Gutiérrez y Escárzaga, 2014:18) para reflexionar sobre el escenario político nacional boliviano:

- La nacionalización, socialización, autogestión y no capitalización de los recursos naturales para la reproducción cultural y material de las comunidades. En ese sentido, recordamos que Pablo Mamani menciona la “territorialización de la memoria” donde lo geográfico es político, donde el paisaje simboliza saberes y conocimientos sociales, donde la vida social es “memoria colectiva” (Mamani, 2011:181). Por lo que la usurpación del territorio sin consentimiento y previa consulta asamblearia en las comunidades es considerada una ofensiva a la reproducción de vida comunitaria. En este sentido el territorio está vinculado a la organización y producción comunal que alude a la propiedad colectiva de la tierra, una mirada antagónica a la visión mercantil de gestión privada cuya propiedad es estatal o de empresas que extraen recursos naturales.

- La Asamblea Constituyente contempla la apertura de espacios deliberativos y la representación social directa demandada desde la diversidad y complejidad disconforme a la estructura central partidista que ampara a un Estado considerado capitalista, monocultural y colonial. Las formas políticas barriales, gremiales, sindicales y originarias, *ayllu*, entre otras, se asentarán en una importante red organizativa de propuestas por la transformación social. El sistema de asambleas, rotación, autoridades originarias, reconstitución territorial, autodeterminación, se consideran fundamentales para generar formas de organización que no monopolice la capacidad del poder de horizontes comunitario-populares.

-La reivindicación de un Estado descolonizador apuesta por la construcción de un Estado Plurinacional, de carácter político más profundo que la posición “occidental y colonial” de posicionamientos políticos de izquierda y derecha. Esta propuesta anhela la desestructuración del carácter racializado, la ruptura de lógicas del poder colonial representadas en las “dos repúblicas” en Bolivia, “la república de Bolivia que es de los *q’aras* y la república india que es de los aymaras, los quechuas, los

guaraníes, los ayoreos, los chiquitanos y otras nacionalidades que están dentro de esa nación llamada Bolivia”²⁰²

Señalados los ejes fundamentales, el Estado Plurinacional reivindicado por las organizaciones sociales pretende superar “la división político administrativa del Estado-Nación que ha impuesto fronteras que han roto unidades territoriales tradicionales y resquebrajado la autonomía de los pueblos y el control sobre la tierra y los recursos naturales” (Garcés, 2010:54).

Las demandas populares declaran la ruptura con el Estado liberal fundamentado en la *ciudadanía* y el derecho individual ante el derecho colectivo comunitario. Entonces a partir de la organización de la Asamblea Constituyente, la construcción del Estado Plurinacional supone para las organizaciones sociales el empoderamiento de las bases populares al espacio público, “implica que los poderes públicos tengan representación directa de los pueblos y naciones indígenas, originarios y campesinos según sus normas y procedimientos propios” (2010:54). Por lo tanto, la descolonización como horizonte popular en el Estado Plurinacional se pensó colectivamente como un orden social comunitario que reconozca la autonomía territorial, derecho a la tierra, derechos colectivos, autodeterminación de los pueblos, control de los recursos naturales, la recuperación de la memoria, saberes y conocimientos del movimiento indio para la construcción de un Estado configurado desde diversas naciones comunitarias.

Construir un Estado con naciones comunitarias que históricamente no tuvieron forma estatal por lo que tampoco participación en el escenario político institucional es una demanda histórica y un momento de bifurcación que causaría efectos contundentes en la sociedad boliviana, sobre todo, en comunidades campesinas e indígenas. A la par, pensar en un Estado que incluya en su administración y jurisdicción lógicas de

²⁰² Fragmento de “Dos Repúblicas en Bolivia” escrito por Felipe Quispe Huanca el “Mallku”, dirigente aymara y Secretario Ejecutivo de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) de noviembre de 1998 a abril de 2006. Secretario Ejecutivo del Movimiento Indio Pachakuti (MIP). Fue fundador del Ejército Guerrillero Tupak Katari (EGTK) en los años ochenta.

bien común y estructuras comunales abre debates de lo que podría considerarse históricamente contradictorio en el panorama latinoamericano.

6.3.2.- Ley Educativa “Avelino Siñani- Elizardo Pérez”: la reconstrucción de la memoria para un proyecto socio-comunitario y productivo sin autodeterminación

El escenario resumido que esbozamos es el motor de arranque para comprender los retos a los que se enfrenta la Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia y el sistema educativo impulsado desde el Ministerio de Educación y una larga tradición de propuestas educativas emanadas de las participaciones de organizaciones obreras, campesinas, indígenas y magisteriales para la transformación educativa y social.

Sobre los mencionados posicionamientos, las cuestiones que se pretenden abordar en este aparatado están relacionadas con la propuesta, implementación y construcción de la Ley Educativa “Avelino Siñani- Elizardo Pérez” en el proceso de consolidación del Estado Plurinacional. Durante los Congresos Pedagógicos Nacionales de los setenta, así como en los congresos entre las clases obreras y campesinas indígenas originarias de los ochenta, la experiencia warisateña ha estado presente. Desde la presidencia de Evo Morales, la pugna histórica del *colonialismo interno* fue uno de los principios de la formación del Estado Plurinacional por lo que una de las características para su consolidación fue la institucionalización de un discurso integrado por memorias de luchas, resistencias y alternativas que las comunidades indígenas originarias transmitieron como herencia viva de generación en generación.

Para el proceso de descolonización, la primera de las vías tomadas por las cúpulas gubernamentales masistas fue asentar en las estructuras del aparato estatal la aglutinación de una gran carga de memorias de opresión, impunidad y liberación que representan códigos de lucha en el magisterio en su mayoría rural y organizaciones sociales, sobre todo, indígenas originarias del altiplano boliviano. En el ámbito educativo, el legado warisateño de la Escuela Ayllu, la llamada *educación indígenal* y los caciques apoderados de los años veinte del siglo pasado simbolizan manifestaciones de lucha por concebir la educación como un espacio de liberación

por la recuperación de tierras usurpadas y contra el abuso permanente de terratenientes avalados por gobiernos liberales y conservadores.

La Ley de Educación “Avelino Siñani- Elizardo Pérez”, llamada así en memoria de los considerados fundadores de la Escuela Ayllu de Warisata, el amauta aymara de la comunidad y el normalista ciudadano criollo –*q’ara*-, fortaleció la interpretación de que la educación es un eje articulador de interculturalidad, en esta estrenada época, para impulsar el proceso de descolonización en el ámbito educativo.

Los planteamientos, serían un reto y una disputa permanente entre la variedad de interpretaciones y trayectorias políticas de organizaciones indígenas campesinas de Oriente y Occidente. También entre el magisterio urbano y rural, además de las demandas gremiales efervescentes en la era neoliberal. Al mismo tiempo, el modelo de Escuela Ayllu de Warisata como punto de partida de un cambio de paradigmas educativos en el país, para un amplio sector social en su mayoría urbano, así como para espacios de formación docente y educativos en general, conocer una experiencia propia que emana de las comunidades, ante tanta enseñanza-aprendizaje de corte externo, podría marcar una reflexión importante por sus planteamientos de: organización comunitaria, trabajo colectivo, el poder político asambleario, la autogestión y autoabastecimiento, la revalorización de los saberes y conocimientos y la estructura comunal extendida en las fronteras nacionales.

La Ley de Educación “Avelino Siñani- Elizardo Pérez” fue promulgada en 2010, se basó en varias de las resoluciones concretadas en la Asamblea Constituyente y en el Congreso Pedagógico de 2006 donde se posicionó a la educación neoliberal como una estrategia de contención, individualismo, competencia, privatización y mercantilización que repercutiría en la formación de integral que responde a valores economicistas vinculados al extractivismo histórico en un país como Bolivia.

Entre los posicionamientos nacionales, neoliberales y los de una larga tradición reivindicativa gestada en procesos comunales, es necesario realizar un recuento del proceso de la construcción Ley ASEP y reflexionar los postulados de Warisata sostenidos en las demandas educativas de las organizaciones sociales indígenas

campesinas originarias para repensar una educación que rompa las fronteras entre la escuela y la comunidad:

El modelo educativo socio comunitario productivo, establecido en la Ley de La Educación “Avelino Siñani- Elizardo Pérez” orienta el desarrollo de potencialidades productivas que respondan a las inquietudes e intereses de la comunidad, procurando resolver sus necesidades y atender sus requerimientos. Este modelo se fundamenta en la Escuela Ayllu de Warisata que desarrolló la educación de la vida, donde saber bien era la condición educativa del Vivir Bien, en la que las escuelas se integran al entorno sociocomunitario transformando la vida social comunitaria; la pedagogía liberadora, sustentada en los elementos y principios postulados de las teorías socio-críticas en las que la comunidad educativa reflexiona sobre el proceso educativo de manera crítica; y el componente teórico histórico-cultural que sostienen que es preciso formar a estudiantes en proceso participativo, activo, reflexivo, crítico, integrador y comunitario. Desde este modelo educativo el enfoque que asume es el declarado en el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. (Ley Educativa: 14)

Los postulados de la Escuela Ayllu de Warisata como fundamento de la política educativa pública del Sistema Educativo Plurinacional se considera un “Proyecto Educativo Sociocomunitario Productivo” de las que se desprenden varias ramificaciones que parecieran un laberinto de concepciones en lo que en muchas ocasiones dificulta la concreción.

Por lo tanto, si situamos la educación como, “una propuesta deliberación, de protección de nuestros recursos naturales, de satisfacer el hambre con dignidad y productividad, de organización y colaboración comunal promoviendo el desarrollo integral de la nación pero con identidad cultural” (CSUTCB, 2005: 3) El abanico de aristas se abre con mayor efusividad entre lo privado, lo público y también lo comunitario. A modo de reflexionar hasta qué límites el Estado Plurinacional puede trazar un recorrido de horizonte comunitario-popular en sus políticas de orden estatal, nos centramos en las interpretaciones, disputas y acciones del Sistema Educativo Plurinacional desde tres ejes, tres actores sociales: Ministerio de Educación, magisterio y las organizaciones sociales indígenas originarias campesinas

- 1) Las propuestas educativas de las organizaciones indígena originario campesinas están vinculadas a la identidad, formas de organización, saberes y conocimientos, memoria, territorio, productividad, autodeterminación, etc..

Los abordajes expanden la labor educativa del ámbito escolar a un modelo pedagógico integral que contribuya a la formación de personas que generen un proceso de cambio en estructuras y relaciones de poder. En este sentido analizaremos la participación de las organizaciones llamadas “matrices” en el Sistema Educativo Plurinacional y, entre otros, los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs), Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), Central Obrera Boliviana (COB), Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB), Consejo Nacional de Ayllus y Markas Qullasuyu (CONAMAQ), Confederación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia “Bartolina Sisa” (FNMCB-BS), Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia (CSBB).

- 2) Al interior del Ministerio de Educación, el Sistema Educativo Plurinacional. Las políticas educativas que se concentran en los fundamentos y lineamientos visibles en aspectos curriculares en el “Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo”: Currículo Base determinado en 2012, los Currículos Regionalizados y Currículos Diversificados.

En el mismo eje se abordará en el tema de la formación de maestros: el papel del magisterio en la “revolución cultural” boliviana, las Normales Rurales y Urbanas, actualmente denominadas Institutos Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ISFM) y el Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM) para la formación continua del magisterio que ofrece el Ministerio de Educación.

- 3) Los posicionamientos gremiales y político-educativos del magisterio rural y urbano se consideran un bastión fundamental para el proceso de cambio. Al interior del magisterio realizaremos la diferenciación histórica entre la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB) y la Confederación de Trabajadores de la Educación Urbana de Bolivia (CTEUB), así como las (in)compatibilidad de sus derechos gremiales (escalafón, ítems e inamovilidad) con la plurinacionalidad.

Los ejes mencionados mostrarán la multitud de aristas, contradicciones, desafíos, alianzas, acuerdos, desacuerdos, continuidades y rupturas que existen entre el

gobierno y sus instituciones, las organizaciones sociales, el magisterio rural y el magisterio urbano. En este sentido, reflexionar la presencia de los postulados de la experiencia educativa warisateña convoca tanto al plano educativo como a los significados de la plurinacionalidad en un país como Bolivia.

6.3.2.1.- Antecedentes de la elaboración de la Ley “Avelino Siñani- Elizardo Pérez”: el movimiento indígena originario y la plurinacionalidad educativa

Sistema Educativo Plurinacional: Unidad Nacional de las Naciones Indígenas Originarias (UNNIOs)

Durante el contexto de la Reforma Educativa y los sucesivos levantamientos comunitario- populares, a partir de 2004 las organizaciones campesinas indígenas originarias realizaron varios encuentros para asentar las bases de acción de la educación plurinacionalidad. Uno pilares fundamentales que asentaron la importancia de la educación como eje transformador fue el Primer Congreso Nacional Educativo de las Naciones Indígenas Originarias realizado en noviembre de 2004 en Santa Cruz donde se asentaron las bases de la educación plurinacional desde el ejercicio de la autodeterminación.

Se formó la Unidad Nacional de las Naciones Indígenas Originarias (UNNIOs), que aglutinó la participación del Consejo Nacional de Markas y Ayllus del Qullasuyu (CONAMAQ), Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB), Asamblea de Pueblo Guaraní (APG), Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia (CSCB) y la Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia- “Bartolina Sisa” (FNMCB-BS) con los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs) aimara, quechua, guaraní y amazónico multiétnico, así como un equipo técnico y colaboradores. UNNIOs expuso como documento colectivo: *Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural.*

Primeramente, como antecedente histórico recuerdan experiencias “neutralizadas” y “ahogadas” por el Estado como son las escuelas indigenales, “escuelas clandestinas”, el Centro Educativo Kollasuyo, la Escuela Ayllu de Warisata para

resaltar que la liberación de la población indígena requiere, “la propiedad de la tierra y territorio, atención en salud y educación y desarrollo de nuestras culturas respetando nuestras formas de organización social, política y económica” (2004:6)

Las organizaciones indígenas originarias campesinas recuerdan que en la década de los ochenta gestaron las políticas de interculturalidad, bilingüismo y participación social al interior de la CSUTCB- COB. Después de la Marcha por el Territorio y la Dignidad en 1990, el Estado boliviano reconoció la diversidad plurinacional y consideran que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) fue “una conquista” de las organizaciones indígenas originarias ya que “se constituye en un instrumento político de liberación, de reivindicación, de autodeterminación y de reafirmación de la identidad cultural de las naciones indígenas originarias”, es decir, a más del 70% de la población boliviana. Aunque señalan que su reconocimiento no se vislumbra en la gestión, “la EIB y la participación social en educación todavía no responden a nuestras formas de gestión educativa y territorial desde la visión de las naciones indígenas originarias” aunque también destacan que es, “parte de experiencias significativas que orientarán el planteamiento de nuestra propuesta educativa” (2004:10).

A modo de contextualizar, UNNIOs realiza un interesante balance sobre las políticas educativas EIB del contexto neoliberal para problematizar sobre la falta de gestión e implementación propia y reivindicar la necesidad de reconstituir una educación que promueva “la construcción del Estado plurinacional, a partir de la profundización de la democracia participativa comunitaria, la recuperación y fortalecimiento de nuestras propias culturas, ciencia y tecnología, el reordenamiento territorial con autonomía y un nuevo modelo económico comunitario” (2004: 29). En ese sentido, el desarrollo de la propuesta educativa requiere de un “nuevo Estado” con reconocimiento de la plurinacionalidad, democracia comunitaria y reordenamiento territorial:

... se constituye en una alternativa de cambio profundo al actual sistema educativo del país. Esta transformación implica la función de un nuevo Estado a partir del reconocimiento pleno de nuestra plurinacionalidad, la profundización de la democracia comunitaria, la recuperación de los usos y costumbres el reordenamiento territorial con autonomía, un nuevo modelo económico y social basado en la economía comunitaria y de gestión de recursos naturales (UNNIOs, 2004: 6)

De esa manera, aunque UNNIOs considere que las políticas EIB marcaron un hito en el terreno educativo, sobre la Reforma Educativa de 1994 problematiza:

- La participación social se basó en las Juntas Escolares en la que existen limitaciones impuestas por docentes y directores que obstaculizan una participación de familias y organizaciones. No hay participación en supervisión, gestión, evaluación y definición de contenidos de proyectos educativos. El apoyo se limita en apoyo administrativo y logístico
- Relaciones asimétricas y hegemónicas entre autoridades educativas y autoridades comunales
- Las formas de organización y la estructura de participación social en educación rompen mecanismos de organización y gestión comunitaria propios de las naciones indígenas originarias. Responden a una lógica urbana
- El Ministerio de Educación se convierte en juez y parte de las acciones educativas con consultores que trabajan desde La Paz, aunque, en gran parte, han asumido organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales la conducción de la educación inicial
- Los CEPOs adquirieron en 1997 institucionalidad, pero ante cambios permanentes de autoridades, debido a razones político- partidarias y a la falta de conocimiento de su existencia están débiles
- Las políticas planteadas en la Reforma Educativa han tenido una aplicación parcial y se han centrado en las modalidades de lengua, en tanto que las modalidades de aprendizaje, docencia y atención continúan en el sistema anterior (2004: 24-25)

UNNIOs apunta que la participación se redujo a juntas escolares con una intervención que se caracterizó en apoyar en las labores administrativas existentes y que las estructuras organizativas en la educación desestructuran las lógicas de gestión propias de la comunidad. Concretamente, en cuanto a gestión institucional del EIB en el Sistema Educativo critica:

- El sistema de educación plantea la descentralización administrativa para evitar burocracia y agilizar la gestión educativa, pero responde a un sistema vertical y autoritario en la toma de decisiones desde el nivel central
- Un porcentaje considerable financiamiento para educación proviene de la cooperación internacional a pesar de que la Constitución Política del Estado señala que la educación es la más alta función del Estado
- Los fondos de cooperación internacional y contraparte del Estado, a través de alcaldías, se ejecutó la construcción de infraestructura para algunas unidades educativas, desconociendo el derecho legítimo de consulta y la participación de las naciones indígenas originarias dando lugar a la corrupción y mal uso de estos fondos
- Un porcentaje significativo del presupuesto asignado en la Reforma Educativa ha sido utilizado en un excesivo contrato de consultorías, muchas de ellas sin resultados

que favorezcan al mejoramiento de la calidad educativa de las naciones indígenas originarias

- Participación marginal y aislada de las naciones indígenas originarias en manejo de los recursos económicos destinados a educación en todos los niveles del sistema educativo
- El sistema de administración está enmarcado en los límites territoriales del Estado Nación, rompe los sistemas de administración y gestión territorial de las naciones indígenas originarias porque divide a muchos de los pueblos y genera enemistades y diferencias entre ellos, imposibilitando así la aplicación de las formas y mecanismos propios de administración y control territoriales
- Para la organización administrativa, la selección de autoridades educativas en todos los niveles (unidades educativas y Ministerio de Educación) se realiza por influencias, favoritismos y cuoteo político-partidario y familiar, sin tomar en cuenta los méritos profesionales, de compromiso y de identidad sociocultural con los pueblos indígenas originarios (2004: 27-28)

UNNIOs apunta que se la formación del EIB fue una “conquista” de las naciones indígenas originarias, que así como la Reforma Educativa en su conjunto, su implementación y gestión administrativa cayó en una toma de decisiones centralista y jerárquica realizada por consultorías internacionales que quebrantan el derecho de participación de las naciones indígenas originarias. Un punto nodal de esas críticas que nos interesa destacar por considerarla el meollo de la cuestión es que las organizaciones participantes de UNNIOs reconocen a la educación propia es un vaso conductor hacia la ruptura de demarcaciones asentadas en la colonia para desarrollar un reordenamiento territorial que ponga en marcha las capacidades orgánicas de horizontes comunitario- populares. Reivindican la imposibilidad de que el sistema administrativo enmarcado en los límites del Estado nación pueda ofrecer vías para el funcionamiento administrativo- territorial de las naciones indígenas originarias. Además de que los límites del Estado nación cuentan con estructuras administrativas y políticas partidarias clientelares que también están incrustados entre autoridades educativas. UNNIOs comenta de los proyectos educativos propios generalmente dan mayor énfasis a las lenguas, “las autoridades originarias indígenas participan en la administración de los Proyectos Educativos Indígenas y las comunidades participan en la planificación, ejecución y evaluación de su proyecto. Sin embargo, la gran mayoría de los Proyectos Educativos de Núcleo y Proyectos Educativos Indígenas han priorizado como instrumento pedagógico el

área de Lengua y Comunicación y no otros ámbitos que reflejen proyecto de vida y pedagogías indígenas originarias” (2004: 26-27).

Otra de las problemáticas fundamentales para considerar las reivindicaciones de las naciones indígenas originarias es el magisterio. En cuanto a la formación de maestros y maestras, los Institutos Normales Superiores (INS) y la formación permanente de maestros y maestras existe UNNIOs considera que:

- Maestros y maestras con formación conductista y vertical con falta de pertenencia lingüística que no responden a las demandas y necesidades de estudiantes pertenecientes a una realidad comunitaria concreta
- Las organizaciones magisteriales consideran que peligra su poder tradicionalmente ejercido en la gestión educativa
- Maestros y maestras comprometidos/as y con buena predisposición para capacitarse en educación intercultural y bilingüe y, por otra parte, quienes no comprenden o se mantienen contrarios
- De un total de dieciocho INS del país, nueve trabajan con enfoque de EIB, y reciben apoyo de la cooperación internacional con asistencia técnica, equipamiento y apoyo bibliográfico
- En las INS hay limitaciones en el manejo de la lengua originaria y limitaciones metodológicas en las que se utiliza la lengua solamente para el área de lengua y el resto del currículo se imparte en castellano. Por otra parte, los saberes originarios recaen en la “folclorización”, distante de la construcción intercultural de aprendizajes
- La distribución de ítems se hace en función al número de alumnos y las horas de trabajo de los maestros, criterios que no son pertinentes a las lógicas educativas y de organización territorial y espacial de las naciones indígenas originarias (2004: 25-26)

UNNIOs apunta que la formación de maestras/os parte de una educación tradicional, vertical y conductista que no contempla los contextos comunitarios y la diversidad lingüística, así como que las/los que cuentan con formación en EIB es asistida por organismos internacionales que recaen en folclorismos y el impartir la lengua como asignatura mientras el resto del conocimiento se imparte en castellano. A la par, los ítems y los términos administrativos recaen en la centralidad estatal. Para UNNIOs, la educación productiva y territorial debe responde a fortalecer, “la gestión y el control territorial tradicional de las organizaciones indígenas originarias. Es decir, garantiza la protección, conversación, manejo y defensa de la tierra y territorio y todos los recursos naturales desarrollando la interrelación con las diversas formas de vida de la naturaleza...”. En cuanto a una educación liberadora, para las naciones indígenas

originaras, “busca la autodeterminación y la reafirmación... como dueños de sus pensamientos, sentimientos y actitudes individuales, colectivas y comunitarias” (2004)

La gestión territorial, la autodeterminación, la autonomía productiva, la defensa del territorio y los recursos naturales son el énfasis de que se reconozcan las formas organizacionales comunitarias para la reafirmación de las naciones.

Sobre el territorio y la territorialidad se menciona que:

... el principio de territorialidad es entendido como el lugar donde se habita y se convive, asociado al concepto de territorio, que es el soporte físico y simbólico de referencia para las comunidades...

... seres que forman parte de la vida, con todos los elementos vitales... forman parte de dimensiones culturales, sociales, productivos y económicas de un pueblo...

... la tierra y el territorio, articula e interrelaciona, saberes, experiencias y prácticas de la comunidad, relacionadas a las ciencias naturales, a partir de una relación de convivencia armónica y recíproca entre el ser humano y la naturaleza...

... para alcanzar un a educación productiva y territorial el currículo tiene que estar articulado a las vocaciones y cadenas de producción, disolviendo las fronteras entre las instituciones educativas y el entorno sociocomunitario productivo, en diferentes espacios del territorio y respetando las especificaciones locales, regionales y departamentales... (UNNIOs, 2014)

Estos aspectos son fundamentales para lo que las naciones indígenas originarias entienden una educación liberadora. En este sentido exigen que los órganos de participación para una educación indígena originaria deben gestarse con poder de decisión comunitaria:

- Formas de gestión territorial y organizativa (según usos y costumbres) de las naciones indígenas originarias para la estructura administrativa
- Una participación que abarque aspectos curriculares, pedagógicos, institucionales y administrativos
- La participación debe hacer que la educación sea parte del control del territorio y su sistema organizativo de la comunidad y no que la escuela controle nuestro territorio y desestructure nuestro sistema milenario
- Abrogar el D.S. N° 25273 que reglamenta la participación social en la educación, por su inaplicabilidad en el contexto de las naciones indígenas originarias y crear una nueva normativa de acuerdo a formas de organización comunitaria

- Los Consejos Educativos de las Naciones Indígenas Originarias deben dar planteamientos en políticas educativas -planificación, implementación seguimiento y evaluación- en estrecha relación con organizaciones matrices
- En gestión institucional aplicar una descentralización en base a una gestión territorial desde la visión de las naciones que debe abarcar los ámbitos curriculares e institucionales -redistribución de ítems, designación de docentes y autoridades educativas, planificación de la gestión curricular y elaboración de materiales-

Otra de las complejidades se encuentra entre la organización comunitaria territorial de las naciones indígenas originarias y las dinámicas formativas y permanencia profesional de docentes, así como la gestión de unidades educativas. Las naciones indígenas originarias proponen que el rol de los/las maestros/as cuenten con una formación inicial y permanente, así como valorar otra estructura en el escalafón magisterial pertinente a sus propias problemáticas:

- Desarrollo de una formación relevante a las transformaciones productivas, sociales, científicas y pedagógicas
- Promover la reflexión crítica y reflexiva sobre el papel de la escuela y el rol del maestro para orientar el proceso educativo hacia la difusión y ejercicio de los derechos de las naciones indígenas originarias y de otros sectores sociales incentivando la producción y participación activa de la comunidad
- Revisar, actualizar y regularizar el escalafón, distribución de ítems y cargas horarias bajo características territoriales para mejorar la calidad educativa garantizando la permanencia de maestros con la formación pedagógica en zonas alejadas y de difícil acceso a través de incentivos económicos
- La formación docente debe ser a partir de nuestra realidad, basada en nuestros conocimientos y saberes, bajo un currículo que surja de las necesidades económicas, sociales y territoriales de las naciones indígenas originarias con la participación de los sabios, ancianos, mburuchivas, capitanes, mallkus de las comunidades. En este sentido, el desarrollo pedagógico en el contexto de la autodeterminación de las naciones indígenas originarias
- Selección y designación de autoridades educativas a través de procesos abiertos y bajo formas de organización territorial de las naciones indígenas originarias. Directores de Educación a nivel Marca, o Tenta guasu o Subcentral... Suyus o Capitanía o Centrales Indígenas... (2004: 35-36)

El Sistema de Educación Plurinacional para UNNIOs debe construirse con bases de autodeterminación comunitaria desde una descentralización que lejos de que esté basada en las estrategias neoliberales, se base en la gestión territorial de las naciones indígenas originarias en el ámbito curricular, elaboración de materiales, administración e implementación de políticas educativas que también involucre la

elección de maestras/os, autoridades educativas, así como revalorar la estructura del escalafón magisterial a la diversidad de contextos comunitarios.

Bloque Educativo Popular Indígena Originario en el 2004

La propuesta del Bloque se basó en el documento de UNNIOs, por una educación indígena originaria, “hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural”. El Bloque Educativo Popular Indígena Originario formado en 2004, desde el eje educativo aglutinó al movimiento indígena originario con integrantes procedentes de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia “Bartolina Sisa” (FNMCB-BS), Confederación Indígena del Oriente Chaco y Amazonía de Bolivia (CIDOB), Consejo Nacional de Ayllus y Marka de Qullasuyo (CONAMAQ), la Coordinadora de Pueblos Étnicos de Santa Cruz (CPESC) y los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs).

Los referentes del Bloque como movimiento social en lo educativo fueron una de las bases de la Ley actual “Avelino Siñani- Elizardo Pérez”:

- Las luchas populares que se dieron a partir del 2000 en tierras bajas y altas del país por la socialización y comunalización de los recursos naturales.
- La educación intercultural y plurilingüe como las reivindicaciones territoriales que se visualizaron con la memorable primera marcha indígena por la tierra y dignidad que inició en el Oriente boliviano y acabó en la ciudad de La Paz en 1990. La recuperación de la “memoria larga” y la construcción colectiva de una “memoria corta” como punto de partida hacia las vías de autodeterminación.
- La experiencia de los caciques apoderados de los veinte del pasado siglo y la Escuela Ayllu de Warisata en Bolivia (Lambertin y Lizárraga, 2007)

Del Código de la Educación Boliviana de 1955 el Bloque retoma su “orientación antifeudal, antimperialista y que explícitamente señala que su fin es ayudar a consolidar las conquistas revolucionarias del 52”, también los “amplios derechos y libertades al magisterio y la carrera docente, postulando una educación de carácter

nacional, democrática, vitalista, activa, popular y científica” (Bloque Educativo Popular en Cajías, 89). La crítica del Bloque al Código por una educación popular se origina por la visión castellanizante y la falta de reconocimiento a políticas de interculturalidad y bilingüismo (2011: 89).

El Bloque asegura que la educación en Bolivia está en permanente crisis, muestra que la Reforma Educativa de 1994 retomó en sus políticas educativas lineamientos del Plan Global de Restructuración del Sistema de Educación Rural de 1983 de la Confederación de Maestros Rurales, pero que lo educativo es reflejo de las formas estructurales de un capitalismo atrasado y dependiente. Cuestiona a los organismos internacionales que introducen concepciones neoliberales por lo que proponen una educación soberana y transformadora para los y las bolivianas. Sobre la Reforma Educativa de 1994 el Bloque Educativo Indígena Originario señala que:

Todas las recetas bancomundialistas, apuntan a reducir los gastos de la educación a costa de su calidad. Los niños sólo deben ‘aprender’ y no formarse integralmente; los maestros sólo deben ser capacitados para dirigir el ‘aprendizaje’ y no para educar y formar a futuras generaciones. Se minimiza el rol educador de los padres de familia, de los maestros y de la escuela y, por el contrario, se hace relieve en el papel de los medios masivos de comunicación social e instituciones particulares en manos de las transnacionales (Bloque en 2011: 89).

Por lo tanto, la propuesta del 2004 demandaba que la educación sea una función del Estado, “así como universal, gratuita y obligatoria, democrática, revolucionaria, liberadora, organizada socialmente, intercultural y plurinacional, productiva, solidaria y recíproca, popular, participativa, científica, integral, globalizadora y laica”²⁰³

²⁰³ En el trabajo de Cajías podemos ver la estructura académico-curricular y el perfil del magisterio que define el Bloque (Cajías, 2011: 90-92). Sobre la educación laica desde el movimiento indígena, Bruno Baronnet en su libro “...” Sobre los “Ritos sagrados, laicidad y escolaridad” el autor considera que hay una “imbrincación” entre las esferas políticas y religiosas en la visión indígena. Las identidades indígenas están representadas por una infinidad de rasgos religiosos y Baronnet apunta a la laicidad como “garantía a las libertades de conciencia y de culto, y en oposición a las posturas intolerantes o laicistas que pueden llevar a niveles de discriminación cultural violentos (p.152). en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo responsabiliza al Estado, “a garantizar el reconocimiento y la protección de los valores y prácticas sociales, culturales, religiosas y espirituales propios de los pueblos indígenas. Pretende hacer respetar la integridad de los valores, prácticas e instituciones de dichos pueblos (Artículo 5 en Baronnet, 152)

El marco de la Asamblea Constituyente

La Asamblea Constituyente significaba la creación de un espacio deliberativo en el que sujetos políticos, indígenas, campesinos y sectores populares de diferentes ámbitos, participaran bajo sus formas organizativas para hacer visible la subjetividad política en la construcción de horizontes alternativos que se representarían en un Estado Plurinacional. Y entre académicos y organizaciones sociales, la crítica no tardó en llegar cuando la convocatoria constituyente del MAS debía regirse bajo la Ley Especial de Convocatoria a la Asamblea Constituyente (LECAC). Dicho requisito restringió el espacio a la participación autónoma de las organizaciones de naciones indígenas originarias y estableció una cobertura mayor a los partidos políticos aliados y de oposición representados por los sectores oligarcas y latifundistas de la “Media Luna”. Además, por “haber obligado a las organizaciones indígenas, campesinas y populares a participar a través del MAS” (Martínez, 2011).

La implementación de la Ley de Convocatoria fue el primer detonante para que organizaciones sociales pensaran que el espacio asambleario popular fue acaparado por una asamblea partidista liberal, por lo tanto, a modo de presionar y garantizar la participación de las naciones indígenas originarias formaron se el Pacto de Unidad²⁰⁴. El frente amplio supuso la alianza entre indígenas, campesinos y obreros urbanos, una unión estratégica entre lo étnico y lo clasista para la reconfiguración de un poder de horizontes comunitario-populares que debía practicarse desde las bases no necesariamente aglutinadas en el MAS. Por lo tanto, a pesar del monopolio representativo concentrado en los partidos, el Pacto de Unidad ejerció una presión considerable para que sus propuestas plurinacionales tuvieran impacto.

²⁰⁴ Como más adelante profundizaremos, el Pacto de Unidad se creó en el marco de la Asamblea Constituyente: la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), el Consejo Nacional de Ayllus y Marcas del Qullasuyu (CONAMAQ), la Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia (CSCB), la Coordinadora de Pueblos Étnicos de Santa Cruz (CPESC), la Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia “Bartolina Sisa” (FNMCB-BS), la Asamblea de Pueblo Guaraní (APG), el Movimiento Sin Tierra de Bolivia (MST-B), el Bloque de Organizaciones Campesinas e Indígenas del Norte Amazónico de Bolivia (BOCINAB), la central Departamental de Trabajadores Asalariados del Campo (CDTAC). Luego, en el momento en que se inicia el proceso de construcción de la propuesta conformaron el Pacto las siguientes organizaciones: CONAMAQ, CSTUCB, CSCB, FNMCB-BS, CPESC, CIDOB, CPEMB, MST-B Y APG.

En la expectativa que se tenía como unión aglutinadora de organizaciones fue que la posterior Asamblea Constituyente reconociera la importancia de que las políticas educativas de EIB de la Reforma Educativa fueron una exigencia de las naciones indígenas originarias, pero que no lograron responder a su “propuesta política ni a las cosmovisiones porque no se aplicó adecuadamente”. Por lo tanto, para el ciclo que iniciaba a inicios del siglo XXI enfatizaron cinco puntos fundamentales que la Ley “Avelino Siñani Elizardo Pérez” debía responder:

- Fundar y construir un Estado plurinacional, pluricultural y plurilingüe, con autonomías de gestión territorial indígena y originario. Aplicar una gestión propia con autonomía en nuestro territorio, basada en un nuevo ordenamiento territorial
- La Asamblea Constituyente debe realizarse con participación mayoritaria de las naciones indígenas originarias de acuerdo a normas, sistemas de organización y vida comunitaria
- La educación debe contribuir a promover la construcción del Estado a partir de la profundización de la democracia participativa comunitaria y el respeto a las naciones indígenas originarias, la recuperación y práctica de nuestros usos y costumbres, el reordenamiento territorial con autonomía y nuevo modelo económico, político y social de gestión de recursos naturales
- Las naciones indígenas originarias planteamos un Sistema Educativo Plurinacional con autonomías de gestión territorial
- Aplicación en su integridad del Convenio 169 de la OIT, ratificado y elevado a rango de ley 1257 de 11 de julio de 1991 con base a la autodeterminación de la identidad indígena originaria (UNNIOS, 2004)

El Pacto de Unidad dio importancia a que la base de los debates fuera realizada desde la consideración de naciones indígenas, originarias y campesinas, por lo que se debían construir propuestas emancipadoras desde la concepción territorial autónoma ligada a la formación del Estado Plurinacional. En este sentido, es importante considerar la anécdota que en entrevista menciona Roberto Aguilar, ex ministro de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia (2008-2019), comenta en entrevista de cuando fue vicepresidente de la Asamblea Constituyente:

La experiencia más linda de cómo entender esto fue cuando estábamos en la primera reunión de electos a constituyentes del MAS para preguntarnos qué se va a plantear en la Asamblea Constituyente y justo el compañero Walter Gutiérrez, se para y dice: “yo tengo un mandato de mis compañeros, llevar adelante en la Constituyente la reconstitución del Kollasuyo, ese es nuestro horizonte y no voy a ceder porque ese es el tema central” (Aguilar en entrevista)

Terminando se para un compañero que desgraciadamente falleció, Miguel, indígena mojeño trinitario de la región amazónica y dice, “yo quisiera preguntarles a todos ustedes y en especial al hermano Walter, cómo le voy a hacer para explicar a mi pueblo, explicarle a mi familia, después de la Asamblea Constituyente, que se tiene que construir el Kollasuyo, cómo voy a hacer para explicar que mi pueblo va a dejar de llamarse Moxos y que ahora para delante se va a tener que llamar *Moxosuyo*”. Ahí entendimos y todos comprendimos que no era solo una visión entre lo que podía hacerse desde los sectores sociales, urbanos y rurales, o en términos de una división de clases, sino que dentro de nosotros mismos había que construir un marco de respeto. Por eso es que, en la Asamblea, se incorpora uno de los componentes que es uno de los que más valor que es el respeto. Ósea, ¿cómo comenzamos a construir un enfoque complejo, diverso a través de un enfoque de respeto, de respetar contextos, respetar condiciones? (Aguilar en entrevista, 2017)

Como hemos mencionado anteriormente, el llamado de las organizaciones sociales para la realización de una Asamblea Constituyente suponía la creación colectiva de un espacio que refleje la diversidad y problematice sobre el horizonte popular desde formas organizativas gremiales, sindicales, barriales, ayllus, etc. que dan sentido comunitario más allá de las estructuras reducidas del Estado. En ese caso, la anécdota que narra el ex ministro del Ministerio de Educación, Roberto Aguilar, apunta a reflexionar en torno a varias preguntas: ¿desde dónde se construye un sistema de educación plurinacional?, ¿debe existir una única ley educativa?, ¿una ley educativa puede realizarse bajo los procesos de autodeterminación de cada nación indígena originaria?

En la Asamblea Constituyente se nombró el “Sistema Educativo Plurinacional”, se asentó el planteamiento de una educación fundamentada en la territorialidad de las naciones indígena originarias sin salir del carácter de unidad estatal. La concepción territorial en lo educativo significó para el Pacto de Unidad garantizar la matriz epistemológica de la descolonización, que se traduce en ejercicios prácticos de interculturalidad e intraculturalidad que deben fortalecer las formas organizacionales conformes a la recuperación y construcción del conocimiento propio para la revalorización identitaria y la organización comunal.

En entrevista Walter Gutiérrez, quien fue el presidente de la comisión de educación²⁰⁵ en la Asamblea Constituyente y hasta la actualidad funge en políticas intraculturales e interculturales en el Ministerio de Educación señala la importancia del Pacto de Unidad y el Bloque Educativo Indígena Originario Campesino en la Ley Educativa “Avelino Siñani Elizardo Pérez”:

Los pueblos indígenas originarios campesinos han tenido un primer problema en que los de Occidente se ratificaron como “pueblos originarios”, y los del Oriente Amazonía y Chaco se ratificaron como pueblos indígenas. Y la región de Tarija se ratificó como pueblo campesino... por eso, el término en la constitución es “indígena originario campesino”, como un solo término, a eso se le llamó el Pacto de Unidad, ese pacto tuvo una propuesta de constitución y los pueblos indígenas han trabajado en su “Libro Verde”, han hecho toda una propuesta de la Ley Educativa...

... Los pueblos indígenas eran mucho más íntegros, planteaban desde los fundamentos como debía transformarse la educación... después de aprobar la Constitución el Ministerio de Educación les planteó una coordinación permanente y tenemos la coordinación con el Bloque Educativo Indígena Originario Campesino, las cinco organizaciones matrices mas el pueblo Afroboliviano, los Urus y los trece Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs). Trimestralmente se reúnen con el señor Ministro. Este Bloque estuvo muy presente en la redacción de la Ley Educativa de la Constitución. En la aprobación, en la Asamblea Legislativa Plurinacional, el movimiento indígena estuvo sentado aquí y no así el magisterio. El movimiento indígena originario campesino tiene clara la figura de transformación del Estado (Gutiérrez en entrevista, 2014)

Desde la narrativa oficial de quien también fue responsable del EIB en la Reforma Educativa de 1994 afirma que la Ley Educativa “Avelino Siñani Elizardo Pérez” se basó en los principios educacionales del Pacto de Unidad y el Bloque Educativo Indígena Originario Campesino mientras que el magisterio se alejó del proceso. En ese sentido, el campo de discusión que se abre en torno a lo que afirma Gutiérrez

²⁰⁵ Sobre cómo fue la dinámica en la comisión educativa de la Asamblea Constituyente, Walter Gutiérrez comenta que la Asamblea Constituyente conformó comisiones y que funcionó con propuestas individuales y propuestas de “audiencias territoriales”: “una de las comisiones fue la de educación, en el cual he sido presidente. La Asamblea Constituyente como mecanismo de entrega de propuestas ha tenido varios pasos. Uno la entrevista directa, cualquier ciudadano o ciudadana podía venir con una propuesta oral o escrita y nosotros hemos registrado cada una de estas propuestas. La otra era que la Asamblea Constituyente bajó hasta los lugares para lo que hemos llamado las “audiencias territoriales”. Entonces en cada uno de los departamentos y poblaciones importantes, se han desarrollado “audiencias territoriales” donde los sectores Fe y Alegría, entre otros, podía presentar su propuesta educativa. Una vez recogidas todas estas propuestas, la comisión ha tabulado y ha hecho un primer esbozo de los artículos de la Constitución” (Gutiérrez en entrevista, 2014)

es si lo que se rescató del Bloque fueron los planteamientos culturales que ya se reivindicaron desde la época de EIB y si una vez más se perdió en el sistema educativo plurinacional la base fundamental para concretar dichas políticas culturales que es la noción territorial de las naciones.

Culminada la Asamblea Constituyente, tras varias negociaciones públicas y privadas con la oposición y líderes sociales, se puso en duda el carácter transformador del MAS, las organizaciones indígenas y populares percibieron pactos cerrados “con actores institucionales y con candidatos antes claramente ubicados en las filas de la derecha” (Chávez, Mokrani y Uriona, 2010:90). En lo que atañe a las comunidades indígenas y campesinas para pensar la gestión comunitaria como base de la autodeterminación es el territorio y el Artículo 2º de la Constitución significó un retroceso:

... un reconocimiento igualatorio de culturas y lenguas, territorios y formas de autogobierno de los diferentes pueblos y culturas que habitan el territorio de Bolivia. No obstante, en otras de la Constitución ésta empieza a recortarse. La Constitución evita la realización de una reforma agraria. Legaliza el régimen de propiedad y el reparto de tierra existente, y pone el límite sólo hacia el futuro, con lo cual el régimen de propiedad de la tierra queda intacto. Por otro lado, la Constitución no reconoce la consulta obligatoria previa a pueblos indígenas para la explotación de recursos naturales y otro tipo de procesos que transformarían territorios indígenas (Tapia, 2014)

Luis Tapia comenta que no se aceptó el carácter vinculante de las consultas para el tratamiento de los recursos naturales, además de que se evita la reforma agraria para erradicar la concentración de tierras considerado el territorio, “el conjunto de tierra, espacio y su articulación con diferentes formas de producción de vida y estructuras de autoridad, es decir, una historia de vida” (Tapia, 2014). En este mismo sentido, Pablo Mamani consideró urgente un “debate nacional” sobre la redistribución de tierras, porque el Artículo 399 de la Nueva Constitución evidencia las negociaciones entre el MAS y la oposición porque “garantiza esa tenencia por lo que no serán saneados y menos expropiadas de manos de la vieja oligarquía y de los grandes agroindustriales” (Mamani, 2014).

La disputa histórica se acaloró entre lo considerado reducido, burocrático, rentista, extractivista que atañe a la propiedad privada de un sistema capitalista dirigido por

una elite criolla y las formas no abstractas sino concretas, alcanzables y de un estrecho vínculo con las demandas y propuestas de organizaciones sociales, sindicatos, barrios, pueblos y naciones indígena originario campesinos, interculturales y afrobolivianas que colocan metas de transformación desde sus capacidades organizativas representadas en formas asamblearias horizontales, procesos de autodeterminación de manejo colectivo, recuperación de saberes propios y la consideración del territorio como espacio vivo, es decir, un sistema comunal.

El Congreso Educativo de 2006

En 2006, en el primer año del gobierno de Evo Morales, se llevó a cabo el Congreso Educativo en la ciudad de Sucre para debatir sobre las bases de elaboración de la nueva ley educativa. La discusión del llamado “Anteproyecto de Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez” impulsado por el que fue el primer ministro de educación del Estado Plurinacional, Félix Patzi. En este contexto hubo una gran controversia porque el debate educativo correspondía a un nuevo contexto político que trastocaba el modelo de Estado y la refundación de Bolivia. Fue con Patzi como ministro de educación que se marcaron los lineamientos de la Ley ASEP.

El Congreso tuvo una amplia y diversa participación, pero no se logró una aceptación plena, las voces disidentes provenientes de las universidades, iglesia católica y magisterio urbano apelaron a que los impulsores de la Ley Educativa “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, “están privilegiando crecientemente a dos actores: las dirigencias del magisterio rural y urbano, por un lado, y los actores sociales vinculados con el aparato gubernamental, por el otro. Estas últimas agrupadas en el Pacto de Unidad, Estudiantes de Secundaria, Estudiantes Normalistas”²⁰⁶

Por su parte, la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia en su propuesta educativa elaborada en 2005 *Pachakuti Educativo. Propuesta de la CSUTCB al II Congreso Nacional de Educación* muestran también

²⁰⁶ Cajías (s/a) comenta que varios de los sectores relacionados con el gobierno en el 2006 en la actualidad están alejados por diferencias que no están relacionadas con el tema educativo.

su descontento, “se ve que todo el ala oficialista del MAS tiene un doble discurso y el rato de las verdades no irán a defender a su propia clase ni ideales sino ventajas y oportunidades para unos cuantos que saben leer y escribir falacias” (CSUTCB, 2005: 14)

La propuesta educativa de la CSUTCB que centra en mencionar experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata y de realizar una crítica histórica de la educación indígena campesina: la burocratización de la educación indígena; la intervención de organismos internacionales que invierten cantidades importantes de recursos económicos en dar formación a representantes indígenas; las dinámicas internacionales inyectadas hayan dejado sus frutos en líderes masistas con cargos públicos; el uso de las lenguas originarias como exclusiva instrumento de traducción de conocimientos convencionales y no como herramienta de recuperación y socialización de perspectivas filosóficas, sociales, económicas, culturales, etc. que representan otras perspectivas de vida.

En el Congreso Educativo se instituyó la creación de una educación revolucionaria, popular y transformadora, así como la descolonización, intraculturalidad, interculturalidad, educación productiva y comunitaria como fundamentación filosófica-pedagógica. Los paradigmas considerados indígenas fueron los que generaron el desacuerdo, aunque eso no impidiera que se insertaran en la nueva Carta Magna para aprobar la Ley en la Asamblea Plurinacional de Bolivia en diciembre de 2010.

Félix Patzi en su trabajo, *Dos concepciones contrapuestas de la ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez* señala que la descolonización y el sistema comunitario han sido las bases fundamentales en el Anteproyecto. El concepto comunitario, “siempre fue polisémica, ya que desde las élites intelectuales y políticas se asumieron dos posiciones: la primera más cósmica y cultural y la segunda más política, pues enfatiza las nuevas relaciones sociales de producción en un nuevo modelo de

sociedad” y concreta que dichas visiones surgieron de las civilizaciones indígenas “en contraste con la civilización occidental eurocéntrica”²⁰⁷

El objetivo de Félix Patzi fue generar sujetos para la implementación de un sistema comunal con “una formación técnica y empresarial”²⁰⁸. La ley Avelino Siñani- Elizardo Pérez tenía como base un sistema comunal que Patzi define:

...ejerce la sociedad capitalista-liberal o el socialismo de Estado... en el campo político se ha observado cómo las sociedades indígenas administraban de manera directa el poder, es decir, cómo la propia colectividad, mediante deliberaciones colectivas, decidía sobre todos los quehaceres de asuntos públicos, y esto no era transferido a ningún tercero o a una élite política, y cómo los representantes y/o autoridades eran elegidos sin mediación de partido político y voto secreto. Son estos elementos los que han de ser rescatados y convertidos en propuesta práctica y técnica posible de implementar en una sociedad de masas urbanas. Visto de esa manera, sin duda constituye en una alternativa a la sociedad capitalista y socialista. En este sentido, estaríamos hablando en términos ideológicos de un tercer sistema, el sistema comunal (Patzi, 2013)

Félix Patzi comenta que el sistema comunal como alternativa al capitalismo y socialismo, con tintes que se aproximan al movimiento anarquista- indianista de los años 40 señala la necesidad de desarrollar en el campo político sociedades indígenas administradas en colectividad y de manera directa sin intermediarios partidistas, aunque en su caso proponía empresas comunales como una propuesta que debía desarrollarse también en el campo educativo con aspectos empresariales y técnicos productivos.

La tardanza de la aprobación de la Ley, del 2006 al 2010, se critica que fue por varios motivos: falta de socialización en distintos hábitos, falta de consenso al interior del sistema educativo (maestros, instituciones educativas, ministerio, sindicatos y organizaciones sociales) y una falta de prioridad para el gobierno. El ex vicepresidente de Bolivia, Víctor Hugo Cárdenas señala que, “una vez aprobada la propuesta legal, el gobierno la congeló. Recuerden ustedes desde el 2006 hasta el

²⁰⁷ El impulsor del Anteproyecto Educativo, Félix Patzi da a entender que la visión indígena de por sí está separada de la concepción política y económica por lo que se complementa con la visión europea

²⁰⁸ Félix Patzi comenta que el Ministerio de Educación que encabezó el objetivo era la constitución de empresas comunales como base de la economía nacional, comenta que esta propuesta fue abandonada con los siguientes ministros

2010, no fue nada importante para el gobierno y cuando llegó a la Asamblea Legislativa, fíjense, las aprobaciones de la ley en las sesiones del legislativo, no merecía ningún debate” (Víctor Hugo Cárdenas en Estudios Bolivianos, 2014:101). Por su parte, desde la CSTUCB se realizó una crítica que en la actualidad resuena como parte del debate de finales e inicios de ciclos entre la Reforma Educativa y la Ley ASEP:

El país y el gobierno después de diez años de RE tomaron conciencia de su fracaso. Varios Congresos Departamentales, talleres y seminarios de educación concluyeron en el rechazo general a la Reforma Educativa, tanto por la falta de participación del magisterio y educandos como por la corrupción existente en su administración... entonces los consultores del ME, en su última versión, idearon para los próximos quince años una estrategia que consiste en decir que la RE ya cumplió su ciclo y aquí no pasó nada. De esta manera trata de olvidar la auditoría a la RE y de apropiarse de ciertas propuestas y reivindicaciones populares tergiversándolas para su provecho (CSTUCB, 2005: 4)

La CSTUCB en su propuesta de 2005 señala una cuestión que hasta la actualidad es parte del debate educativo, si la Reforma Educativa fue erradicada después de considerarse un fracaso en su gestión e implementación o si la actual Ley “Avelino Siñani- Elizardo Pérez” es una continuidad con algunos ajustes populares reivindicadas, sobre todo, por las naciones indígenas originarias sin dejar de lado los intereses sindicales del magisterio.

6.3.3.- La implementación de la Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” y los debates entre Organizaciones Indígenas Originarias Campesinas, Ministerio de Educación y Magisterio

Mientras que el neoliberalismo expande su hegemonía desde parámetros estandarizados a nivel planetario, la conformación del Estado Plurinacional en Bolivia muestra códigos de una gran carga histórica y acumulado de memorias comunitario-populares en sus políticas públicas. La articulación que realiza el Estado al categorizar las políticas públicas desde problemáticas que atañen no sólo a Bolivia sino a América Latina es un referente a tener en cuenta para reflexionar sobre la multitud de formas que reinventa el *colonialismo interno*, las capacidades de los horizontes comunitario- populares y los trazos que los estados nacionales abordan en su reconfiguración continua.

En ese sentido, las leyes educativas y su implementación en el Sistema Educativo Plurinacional muestran complejidades que se requiere desmarañar para tener un panorama integral sobre las potencialidades que los horizontes comunitario-populares tienen para encauzar procesos de transformación, repensar las estrategias sobre la toma del poder estatal y atender las tendencias que la democracia liberal toma al insertar el caudal de memorias en una estructura estatal exenta en cambiar su visión centralista.

La memoria de la Escuela Ayllu de Warisata muestra una vez más la oportunidad de abrir el panorama actual educativo en el Estado Plurinacional de Bolivia. En este apartado debemos poner la mirada en si las sofisticadas formas pluriculturales y multiculturales instaladas en el neoliberalismo educativo son superadas por el gobierno masista para lograr salirse de la visión culturalista de las exigencias comunitario- populares y canalizar la puesta en marcha de modelos educativos que partan de problemáticas territoriales comunitarias concretas, demandas populares urbanas y del gremio magisterial.

El sentido de época que ofrece la política gubernamental parte de un proceso histórico acumulado en las reivindicaciones indígenas originarias. El Estado Plurinacional propone erradicar el *colonialismo interno* a partir del “reconocimiento a las distintas formas de generar y transmitir los conocimientos mediante el pluralismo epistémico... holístico y complejo, permitirá crear y recrear la diversidad de conocimientos, ciencia, tecnología y educación en su dimensión social, histórica y cultural, sustentados en la investigación y la producción de los conocimientos locales (intraculturales), nacionales y universales (interculturales) vinculados...” (Ministerio de Educación, Lineamientos, 14).

Tanto para la creación como la implementación de la Ley ASEP 070 aprobada en diciembre del 2010, la posición del gabinete ministerial de Morales se ha mostrado en la misma posición que el líder manejaba desde sus andanzas en el movimiento cocalero; una posición antiestadounidense, antiimperialista y antineoliberal en los que se pretende combinar los intereses nacionales y comunales por encima de los intereses extranjeros. La educación se considera el motor fundamental para la

formación de dinámicas participativas, comunitarias, soberanas, solidarias, recíprocas, comunitarias, productivas, etc., una vía eficaz en el proceso de transformación para la construcción de relaciones sociales descolonizadoras, plurilingües, interculturales e intraculturales. Como en anteriormente hemos señalado los tres ejes de debate son: el magisterio, los movimientos indígenas campesinos originarios y el Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.

- En los antecedentes a la Ley ASEP hemos apuntado la “conquista” que para las naciones indígenas originarias representó la EIB, aunque en el caso de Estado Plurinacional los movimientos exigen superar la visión culturalista orquestada por organizaciones internacionales de enfoque neoliberal para dar paso a la autodeterminación de la plurinacionalidad y así apuntar a la construcción de un sistema educativo que con una mirada integral se abra a horizontes de liberación y territorialidad comunal entendida desde ejes de pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico.
- Sobre el magisterio queremos mostrar los posicionamientos, imaginarios y reivindicaciones de los sindicatos rural y urbano. También, la formación al interior de las normales, actualmente, Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros y la formación continua con Programa de Formación Complementaria de Maestras y Maestros (PROFOCOM) para reflexionar sobre el rol del magisterio en la formación integral que el Estado Plurinacional dirige para la transformación social, educación comunitaria y productiva con justicia social.
- En lo referente al Ministerio de Educación nos interesa mostrar los espacios deliberativos, los mecanismos de participación social, la elaboración curricular y la gestión administrativa para la cobertura educativa que desarrolla para que la educación puede viabilizar la transformación profunda que se anuncia en el tenor de la plurinacionalidad y descolonización.

La responsabilidad que se le exige a la Ley Educativa para la transformación del país escenifica una diversidad de escenarios conflictivos, de acuerdos y rupturas,

alianzas y pactos, resentimientos y contradicciones, encajonamientos y mescolanzas que sacan a la palestra las problemáticas históricas del país. Así, es necesario reflexionar si las formas estatales planteadas y representadas en el Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia establecen espacios deliberativos y de construcción pertinentes para encaminarse en lo profundo del *colonialismo interno*: la tierra y el territorio comunal; las formas de organización originarias y estatales; producción de saberes y conocimientos propios ante el pensamiento científico, racional, denominados “universales”; la acumulación de la memoria en resistencia y la historia oficial; lo privado, lo público y lo común.

6.3.3.1.- El Ministerio de Educación y los ejes de la Ley ASEP: ¿plurinacionalidad sin autodeterminación?

Después de un largo margen de tiempo, entre los primeros Congresos y mesas de diálogo con organizaciones sociales hasta la instauración en 2010 de la Ley Educativa “Avelino Siñani- Elizardo Pérez”²⁰⁹, el Sistema Educativo Plurinacional aborda la educación como eje transformador fundamental. La educación para el Estado Plurinacional de Bolivia es un derecho y “la más alta función de Estado”. Para ello, por una parte, retoma las concepciones políticas y educativas de las naciones indígenas originarias. Por otra parte, considera para las funciones transformadoras que “los profesores son los soldados de la liberación y la descolonización de Bolivia”. La ex ministra de educación Magdalena Cajías afirma que:

Las autoridades encargadas de socializar e impulsar la Ley “Avelino Siñani- Elizardo Pérez”, están privilegiando crecientemente a dos actores: las dirigencias del magisterio rural y urbano, por un lado, y los actores sociales vinculados con el aparato gubernamental, por el otro. Estas últimas agrupadas en el “Pacto de Unidad” (CSUTCB, CONAMAQ, CONSAQ, CIDOB, CEPOs, CONMERB, FNMB, FNCB, CONALJUVE, Estudiantes de Secundaria, Estudiantes Normalistas y otras instituciones)... (Cajías, 2011)

El supuesto privilegio de la dirigencia magisterial rural y urbana, así como del Pacto de Unidad que menciona Cajías resulta una afirmación polémica. El discurso oficial

²⁰⁹ Víctor Hugo Cárdenas (2014) menciona desde su perspectiva, “... una vez en el poder, con los actuales gobernantes fue muy llamativa la poca importancia que le dieron al tema educativo. Desde un comienzo, comparado con temas como la Asamblea Constituyente por ejemplo, la política de industrialización, el tema que después se va a llamar Madre Tierra, los hidrocarburos, etcétera, educación no ha merecido una atención similar...”.

y las leyes se apropian de las reivindicaciones conceptuales de las naciones indígenas originarias, aunque es necesario desmarañar esa afirmación para reflexionar en torno a su efectividad en elaboración curricular, formación, gestión, aplicación y administración escolar ya que, de lo contrario, puede considerarse una tergiversación del bagaje de la memoria reivindicativa como lo fue la era neoliberal.

El Ministerio de Educación apunta como referente en la construcción de un Sistema Educativo Plurinacional a las naciones indígenas originarias que reivindican la descolonización, plurinacionalidad, pluriculturalidad, interculturalidad, intraculturalidad, bilingüismo, participación social, educación comunitaria y productiva, etc., aunque más allá de la afirmación de a quien se le privilegia habría que enfatizar cómo se gestan sus labores en diferentes entidades y propuestas: entre los Institutos de Lengua y Cultura, Currículos Base, Regionalizados y los productivos Diversificados, los Proyectos Sociocomunitarios Productivos, las Juntas Escolares, el PROFOCOM, etc.

La Ley ASEP tiene una responsabilidad importante en el Artículo Tercero de la Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional asienta las bases de la educación:

1. Es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien. 2. Es comunitaria, democrática, participativa y de consensos en la toma de decisiones sobre políticas educativas, reafirmando la unidad en la diversidad (...) 8. Es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el fortalecimiento de los saberes, conocimiento e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas. 9. Es productiva y territorial, orientada a la producción intelectual y material, al trabajo creador y a la relación armónica de los sistemas de vida y las comunidades humanas en la Madre Tierra, fortaleciendo la gestión territorial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas (...) (Ley ASEP: 2010)

La larga lista de conceptos retomados de las memorias comunitario- populares lejos de ser planteamientos innovadores educativos, la educación se encuentra dentro de un proceso histórico de larga duración donde se entrecruzan la historia oficial y la

memoria colectiva, junto con una maraña de relaciones socioculturales que se combinan constantemente entre percepciones múltiples: oriente y occidente; espacios rurales y urbanos; diversidades culturales y territoriales; migraciones; luchas étnicas y de clase, etc.

En ese sentido, el Ministerio de Educación, en el encargo de la descolonización y plurinacionalidad del sistema educativo, es parte de la dirección de mescolanzas conceptuales plasmadas en la Constitución. Roberto Aguilar²¹⁰, Ministro de Educación en el periodo 2008- 2019 en entrevista realizada en 2014, señala que los funcionarios del Ministerio son personas con una larga trayectoria de trabajo político y formación en comunidades indígenas, muchos con una fuerte tendencia de izquierda, militancias marxistas- leninistas y comunistas:

Nos unifica identificarnos de izquierda. Marxistas, comunitarios... ¿Qué nos unifica? En el contexto de Asamblea Constituyente, reconocer que uno de los temas del discurso es el tema de lo indígena, que quedó subalternizado por una concepción colonial de la izquierda que consideró al indígena propietario de su tierra por lo que entró dentro de grupos desinteresados para hacer la revolución... El referente era obrero minero como vanguardia revolucionaria... Se han ido reformando, vieron con rechazo la nacionalización planteada por el presidente... Hace que resurja el rol de indígena como vanguardia, una construcción ideológica que replantea al indígena como eje de la construcción de Estado y sociedad

Lo que se ha construido ahora es una combinación que se ha ido hilando, desde términos de propuestas, vertientes, experiencias, posicionamientos, ideologías políticas hasta plantear lo plurinacional (Aguilar en entrevista, 2017)

Sobre la Constitución menciona el ministro que dos artículos son claves, “el primer artículo²¹¹ para un constitucionalista es *ch'enko*” (en quechua: confuso, enredado... cojo, renco) porque dice”:

El Estado boliviano es unitario, social de derecho, plurinacional, comunitario, descentralizado y con autonomía, ¿qué es? Toda la derecha, más los sectores de

²¹⁰ El ex ministro de educación Roberto Aguilar se presenta en entrevista realizada por la autora como licenciado en Economía; docente universitario por veinte años; investigador del Instituto de Investigaciones Económicas de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA); secretario general y Rector de la Universidad Mayor de San Andrés; miembro plurinominal de la Asamblea Constituyente de Bolivia para el Movimiento Al Socialismo.

²¹¹ Artículo 1. Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país (Nueva Constitución Política del Estado, 5)

clase media y sectores urbanos reivindicaban el estado social de derecho como la garantía de un estado que responda a la sociedad pero que al mismo tiempo responda a las reglas. Era una reivindicación a muerte.

Por otro lado, debía ser un Estado Plurinacional comunitario, que es la base del nuevo estado. Fue incorporar todas las propuestas desde la lógica del respeto. No es solamente sumar palabra, ahí se sumaron propuestas, enfoques, expresiones (Aguilar en entrevista, 2017)

El Estado boliviano unitario y el Estado Plurinacional marcan experiencias históricas antagónicas. En los artículos segundo y tercero de la Constitución se garantiza, “libre determinación en el marco de autogobierno”, “reconocimiento de sus instituciones”, “consolidación de sus entidades territoriales” como también, “la nación boliviana está conformada por la totalidad de las bolivianas y los bolivianos, las naciones y pueblos indígena originario campesinos, y las comunidades interculturales y afrobolivianas que en conjunto constituyen el pueblo boliviano”:

Primeramente, se decía que el Estado reconoce las nacionalidades de Bolivia y los pueblos nos dicen, “quiénes son ustedes para reconocernos, si somos preexistentes, somos preexistentes al estado, por lo tanto, a ustedes. No nos reconozcan”.

¿Por qué llamamos plurinacional?, podría ser estado multicultural, estado multiétnico... Los pueblos y naciones dijeron, “bueno, si nos respetan, respeten nuestras clasificaciones, nosotros somos nación aunque seamos tres familias, tenemos territorio, identidad, lengua, cultura, tenemos una historia”. Entonces, en ese contexto se da la necesidad de articular el reconocimiento de 36 pueblos y naciones indígena originarios. Respetar también a los pueblos afrobolivianos y, ¿nosotros qué somos? los urbanos, comunidades mestizas. ¿Qué somos, dónde está nuestra identidad? Al final se pensó que somos comunidades interculturales.

Entonces, Bolivia se estructura como estado y como nación, con 36 pueblos y naciones indígenas originarias, con las comunidades afrobolivianas y las comunidades interculturales. Esta caracterización es la que queda trasladada a la Ley Avelino Siñani- Elizardo Pérez. Y hace que se incorpore el sentido de lo plurinacional como el componente principal (Gutiérrez en entrevista, 2017)

En el mismo sentido de la plurinacionalidad también lo aborda desde una mirada de las organizaciones indígenas originarias campesinas:

La primera versión de la Ley surgió como un modelo andinocentrista, centrada en el planteamiento de Warisata, muy concentrada en el contexto andino, fundamentalmente. Las siguientes versiones, de trabajo más amplio en términos de organizaciones, le va dando un sentido plurinacional. Nosotros tuvimos igual aquí debates, compañeros del ministerio, aymaras, que nos denunciaban que estábamos

traicionando la esencia del proyecto de Ley Avelino Siñani- Elizardo Pérez porque le estábamos integrando elementos que no estaban originalmente. Por ejemplo, la estructura de las cuatro dimensiones del modelo, ser, conocer, hacer, decidir junto con los otros componentes que iban definiendo el carácter sobre la base del uso tetradialéctico, sustentado en el enfoque aymara se presentaba con la cruz andina.

Aquí en la región andina iba con fuerza, pero cuando íbamos a Santa Cruz, los guaraníes nos decían, “porqué ustedes nos quieren colonizar, porqué quieren ustedes ponernos elementos que no son nuestros”. Entonces ese debate llegó a la necesidad de asumir también en la construcción de la propuesta de Ley, reconstruirlo para darle el sentido plurinacional (Gutiérrez en entrevista)

Desde el Ministerio de Educación se caracteriza lo plurinacional en lo educativo bajo cinco fundamentos: 1.- El Ideológico Político basado en la descolonización; 2.- Fundamento Filosófico basado en el Vivir Bien²¹²; 3.- Fundamento Sociológico basado en la condición plural; 4.- Fundamento Epistemológico basado en el pluralismo; 5.- Fundamento Psicopedagógico basado en el aprendizaje comunitario (Ministerio de Educación, Lineamentos, 11-18)

En el documento elaborado por el Ministerio de Educación en 2009, rescatado por Magdalena Cajías historiadora y ex Ministra de Educación (2007-2008), se menciona la Escuela Ayllu de Warisata como un eje importante para la elaboración de una educación descolonizadora porque se relacionó la práctica educativa articulada a la comunidad y sus formas organizacionales:

...la articulación entre la escuela y la organización comunal expresada en el ayllu; el desarrollo de una escuela abierta, donde se relacionan tanto los saberes como las prácticas escolares con prácticas sociales comunitarias, productivas y culturales de su contexto; la implementación de una pedagogía propia y original; el principio de una educación integral, por lo que enfocó la problemática del indígena boliviano no únicamente en el plano educativo, sino en todos los aspectos económicos-sociales y culturales (Documento inédito del Ministerio de Educación 2009 en Cajías, 2011: 18)

Sobre los aspectos pedagógicos el Ministerio de Educación comenta sobre la Escuela Ayllu de Warisata que:

²¹² El Vivir Bien para el sistema Educativo Plurinacional (2012) es entendido como “el flujo de relaciones y correspondencias complementarias producido entre los fenómenos naturales, socioculturales, económicos y cosmológicos, que dinamizan los hechos de la vida, recupera y practica los valores sociocomunitarios para el bien común, facilitando el acceso y el uso de la riqueza en armonía con la comunidad, la naturaleza, la Madre Tierra y el Cosmos, y en una convivencia comunitaria que trasciende el ámbito del bienestar material, sin asimetrías de poder en un espacio y tiempo determinados”.

... la integración en el ámbito horizontal o la interacción entre escuela y comunidad, se basó en la concepción de que la educación se desarrolla no sólo de manera formal, escolar o de nociones básicas de alfabetización y aritmética, sino en todos los aspectos de la vida y para la vida; el ayllu era el verdadero claustro, los ambientes de aprendizaje fueron campañas, el medio circundante, el hogar, el huerto familiar, el sembradío colectivo, el mercado, el taller, la pequeña industria, la higiene, la sanidad, etc. (2011:18)

También se rescata la matriz productiva comunitaria desde la práctica autogestiva:

... la escuela productiva, el trabajo colectivo-solidario, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje-haciendo, la vinculación con la comunidad para fortalecer el aprender produciendo, la escuela del trabajo productivo, social y creador de riqueza para la escuela y la comunidad, la ayuda mutua entre maestros y alumnos entre sí, la comunidad escuela bajo la dirección de los docentes, la supresión del horario escolar y de los exámenes, la reducción del tiempo de la escolaridad y la coeducación sin distinción de sexos (2011:19)

Roberto Aguilar, Ministro de Educación; Walter Gutiérrez, Jefe de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingües; Noel Aguirre, Viceministro de Educación Alternativa y Especial; Jiovanny Samanamud, Viceministro de Educación; Ramiro Cuentas Delgadillo, Director General de Educación Secundaria Comunitaria Productiva; Fernando Carrión, Director General del Programa la Formación Complementaria de Maestras y Maestros, en entrevistas realizadas por la autora a diferentes funcionarios del Ministerio de Educación anteriores al 2018, mantienen un discurso conjunto sobre la importancia de rescatar el modelo de la Escuela Ayllu de Warisata.

Los documentos elaborados desde el Ministerio de Educación abordan como antecedente a la Ley ASEP la educación impregnada desde lógicas coloniales en las que experiencias como las *escuelas indígenas* y el modelo educativo de la Escuela Ayllu de Warisata son referentes para la constitución de un país plurinacional en vías de descolonización. Roberto Aguilar menciona la importancia de la experiencia warisateña por ser referente de un modelo educativo que se recupera desde “la vertiente indígena”:

En el ámbito educativo siempre estuvo Warisata como uno de los referentes, primero como proyecto educativo que poco a poco fue consolidándose como un modelo pedagógico, alternativo. Un modelo pedagógico que en su momento fue irreverente a lo que podían ser las formalidades, pero fue un modelo pedagógico revolucionario.... Todo el magisterio y gran parte de las organizaciones toma como uno de los ejemplos, de los modelos importantes. Hasta este momento no se había

hecho nada. La vertiente indígena es la primera que le da fuerza al recuperar Warisata para la reconstrucción de un modelo pedagógico. Entonces, el hecho de ponerle Avelino Siñani Elizardo Pérez no es casualidad sino el de darle sentido completo, esencia ideológica, política, pedagógica a la Ley “Avelino Siñani Elizardo Pérez”.

Aguilar hace énfasis en la perspectiva productiva de la Escuela Ayllu de Warisata:

Está inserta dentro de la ley, o por lo menos se intentó reconstruir, un debate muy amplio y uno de los componentes centrales es que la educación debe estar articulada a la producción. Educación, producción y comunidad son los elementos que van articulándose como la base del proceso educativo.

La Ley se concretiza en la currícula, se incorporan elementos de reivindicación fuertes en los que es el modelo de Warisata la base de planificación curricular que son los PSPs, Proyectos Sociocomunitarios Productivos. Poder construirse de manera colectiva y comunitaria, en la unidad educativa, con las autoridades, con las organizaciones y todos los actores directos vinculados con la unidad educativa correspondiente (Gutiérrez en entrevista, 2017)

Aguilar empareja el modelo de la Escuela Ayllu de Warisata con los Proyectos Sociocomunitarios Productivos escolares implementados desde la actual Ley. Por su parte, Walter Gutiérrez considera fundamental de la Escuela Ayllu de Warisata el rol de Elizardo Pérez y Avelino Siñani, que simbolizan políticas de interculturalidad e intraculturalidad poniendo por contexto que hubo una “aculturización forzada” colonial donde se impuso un saber universal:

El maestro Elizardo Pérez pregonaba que hay que tomar en cuenta el saber de los pueblos indígenas, pero también hay que tomar en cuenta el saber universal, por eso es el representante de la interculturalidad. Avelino Siñani es de la intraculturalidad, tomar los saberes de la comunidad misma. Ahí tenemos a las dos personas para tener en cuenta estas dos posiciones, la intracultural e intercultural. Cada comunidad o nación indígena tiene sus saberes, sus conocimientos, sus cosmovisiones, su lengua, etc. todos estos temas están recogidos en la educación intracultural y con ello se trabajan los currículos regionalizados.

Lo intercultural, es agarrar nuestro conocimiento y el conocimiento universal y hacer que la formación sea más integral. Esta es la línea que estamos siguiendo, por eso, nuestra Ley se llama Avelino Siñani Elizardo Pérez (Gutiérrez en entrevista, 2014)

En ese sentido, los principios que se recogen de la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata manifestados en el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional del Ministerio de Educación en el 2012 son:

- Reconstruir los valores comunitarios del *ayllu* promoviendo una escuela productiva basada en la cosmovisión de los indígenas
- Formación y producción artesanal
- La escuela del trabajo productivo, social y creador de riqueza para beneficio de la comunidad
- Fortalecer la identidad cultural de niños, niñas adolescentes, jóvenes y adultos, despertando su conciencia crítica y activa
- Adecuar el calendario escolar a las actividades agrícolas y pecuarias
- Practicar la ayuda mutua y cooperativa, consolidando la participación comunitaria en la dirección de la escuela a través del Parlamento Amauta
- Garantizar el crecimiento integral de la comunidad
- Promover la vinculación de la escuela con la comunidad para fortalecer el aprender produciendo
- Alimentación e higiene como base del desarrollo mental

La descolonización educativa: Currículo Base, Currículo Regionalizado y Currículo Diversificado

El Ministerio de Educación para la implementación de políticas educativas basadas en propuestas descolonizadoras y desmarcarse de las propuestas anteriores, la educación productiva, comunitaria, interculturalidad, intraculturalidad, plurilingüe son posicionamientos y valores cuyos parámetros tangibles se representan en la elaboración del Currículo Base, Currículo Regionalizado y Currículo Diversificado.

El Sistema Educativo Plurinacional tiene como propósito la elaboración de propuestas curriculares que permita recuperar conocimientos y saberes de las comunidades a partir de la participación plural e inclusive de los pueblos y naciones indígena originario campesino, afrobolivianos y comunidades interculturales para el llamado Vivir Bien:

El Vivir Bien es el paradigma del Estado Plurinacional Boliviano y promueve la vida, el respeto a los derechos de la Madre Tierra, la Comunidad, el Cosmos y el uso de manera sustentable de los recursos naturales; desarrolla el respeto y aceptación de las diferencias; procura llegar a acuerdos de consenso; crea seguridad, soberanía alimentaria y laboral, propicia el respeto a los derechos colectivos e individuales,

valorando los conocimientos de las personas y comunidades de todas las edades, géneros y culturas, sin discriminación, exclusión y dominación (Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, 2011)

Para ello, tal y como se menciona en el Artículo 2-I de la Ley “Avelino Siñani Elizardo Pérez”, el sistema educativo se garantiza la participación social, comunitaria de madres y padres de familia, así como de los pueblos indígena originarios campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas de acuerdo a sus normas y procedimientos propios.

Currículo Base: interculturalidad

Según las diferentes autoridades del Ministerio de Educación, entre ellos, Roberto Aguilar, Walter Gutiérrez y Jiovanny Samanamud comentan que el Currículo Base representa el posicionamiento intercultural de la educación:

La interculturalidad, es el Currículo Base, el currículo del Estado. El neoliberalismo entendía que esta interculturalidad era lo indígena, nosotros consideramos que la interculturalidad es en las ciudades, porque hay diversidad de culturas entre gente que es castellana, entre gente que es aimara, quechua o vienen de otras regiones del país. Por lo tanto, el Currículo Base nos da derecho a todos como iguales (Aguilar en entrevista, 2017)

Así, el Currículo Base:

Trata de articular saberes y conocimientos locales y “universales”; produce dialógicamente nuevos conocimientos, potencia la diversidad cultural de Bolivia; desarrolla las capacidades creativas en la productividad, moviliza los valores comunitarios para descolonizar; relaciona práctica, teorización, valoración y producción bajo una nueva propuesta metodológica, y transforma la educación centrada en el aula hacia una educación vinculada a la comunidad y a la vida (Ministerio de Educación, 2012: 52)

El Viceministro de Educación Superior, Jiovanny Samanamud, comenta que el Currículum Base es una construcción intercultural que articula las perspectivas de las naciones indígenas originarias y las experiencias magisteriales, aunque tengan el “corsé del sindicalismo”:

...que articula esta visión de los pueblos indígenas, de los sabios, en algunos casos intelectuales que han sistematizado y organizado esta visión en la famosa

idea de la chacana²¹³ por un lado. Por otro lado, en las reivindicaciones sindicales y salariales que estén presentes también detrás de los profesores, porque los profesores mantienen tensiones, tienen esas experiencias muy ricas frente a la realidad boliviana, pero al mismo tiempo tienen el cordón o el corsé del sindicalismo... se construye en contradicción, se construye en una cierta ambigüedad y los profesores, a los que acusamos de ser sindicalistas, tienen también en su ambigüedad potencialidades en su experiencia (Samanamud en entrevista, 2014)

Aunque abordaremos más adelante la perspectiva magisterial, existe una falta de concreción en lo que apunta Samanamud ya que partimos de que el sindicalismo magisterial (ítems, escalafón e inamovilidad) es un bastión histórico fundamental en las reivindicaciones gremiales, aunque las propuestas educativas de las naciones indígenas originarias cuestionan sus dinámicas estructurales, ya que sin alteraciones en la misma repercute en la plurinacionalidad de la educación y en los ritmos del quehacer comunitario.

Entendida la educación como comunitaria, socio productiva y descolonizadora, para la transformación curricular integral, Magdalena Cajías, Ministra de Educación de 2007 al 2008, narra cómo a diferencia del EIB que fue una política realizada por expertos internacionales, los convocados para la construcción de la actual elaboración curricular fueron el magisterio, los “sabios indígenas” de los pueblos y expertos propuestos por los sindicatos de las confederaciones magisteriales, aunque se contó también con financiamiento de la cooperación internacional:

Un primer paso fue la contratación de 110 consultores que representaban al magisterio rural y urbano y a los sabios indígenas. De ellos, 45 correspondían al sector rural, 45 al urbano, y 20 a los pueblos indígenas. Es muy notorio el hecho de que no se incluyeran especialistas formados en universidades, tanto dentro como fuera del país... Los consultores encargados de elaborar los diseños curriculares base para todos los niveles y subsistemas educativos fueron contratados “por excepción”; no hubo convocatoria pública y fueron propuestos por los dirigentes sindicales de ambas confederaciones de maestros, por un lado, y organizaciones de los pueblos indígenas, principalmente de los CEPOs, por el otro. Se estableció que los maestros escogidos sean declarados en comisión, alcanzando los salarios establecidos un nivel muy superior a lo que ganaban en sus labores habituales (Bs.10.700) ... El financiamiento provino de la

²¹³ Educación integral inspirada en la chacana en el ser, saber, hacer, decidir. “En los orígenes de esto se hallan grupos intelectuales, indígenas sobre todo aymaras que han decidido reinterpretar su visión educativa desde el contexto de su lengua, y esto ha sido primordial inclusive antes de la década de los 80”, Samanamud. Por su parte, Víctor Hugo Cárdenas critica que el ministerio no lo asume con plenitud.

cooperación internacional agrupada en esa repartición estatal en la “canasta de fondos”, formada en ese momento por Suecia, Holanda y Dinamarca. (Cajías, 2011)

Y de esa manera, la propuesta del Currículo Base del Modelo Educativo Socio-comunitario- Productivo del Sistema Educativo Plurinacional del 2012 se describe como:

Todo un proceso histórico de cambio propone también su propia manera de educar. Hoy podemos decir que promovemos, bajo un largo proceso dialogado y consensuado, un nuevo Modelo Educativo Socio- Comunitario- Productivo que recupera la memoria y experiencias históricas de los pueblos y naciones indígenas originarias y las grandes reivindicaciones del pueblo boliviano... un nuevo Modelo Educativo que articula más que divide, contempla antes que impone... está fundamentado en las bases y fines de la educación boliviana descritos en la Ley Avelino Siñani- Elizardo Pérez; sus fundamentos ideológico, filosófico, sociológico, epistemológico y psicopedagógico, son los pilares de la propuesta y estructura curricular (Ministerio de Educación, 2012: 2)

En el documento *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*, como en la mayoría de los documentos realizados en el Ministerio de Educación, se parte de realizar una caracterización histórica de la educación en Bolivia desde el uso de la “memoria larga” y la “memoria corta” para recordar la educación comunitaria de culturas indígenas originarias, la educación en el coloniaje, la educación en la época republicana en el siglo XIX y XX, las *escuelas indígenas*, Escuela Ayllu de Warisata, Primer Congreso Indigenista, el Código de Educación Boliviana, Ley N° 1565 de Reforma Educativa y la “transición a una educación revolucionaria, democrática y cultural”. En este caso, los fundamentos del Currículo Base son los siguientes:

- Fundamentos ideológico- políticos para una educación descolonizadora que transforme las estructuras neocoloniales. Desarrollo de una conciencia comunitaria, de reconocimiento de las identidades culturales y de legitimización de conocimientos y saberes, valores socio- comunitarios, cosmovisiones y espiritualidad de los pueblos indígenas originarios, en diálogo con los saberes del mundo.

Contribuir como forma contrahegemónica y alternativa frente al capitalismo y lo comunitario como forma alternativa civilizatoria.

- Fundamentos Filosóficos basados en el Vivir Bien como orientación de vida, complementariedad con la Madre Tierra (naturaleza), el Cosmos y las espiritualidades. Perspectivas holísticas en salud, educación, trabajo y organización social y comunitaria. Una educación que promueva una nueva conciencia de vida alternativas de vida inspiradas en las experiencias y prácticas de los pueblos indígena originarios. El currículo oriente las necesidades de toda población boliviana. El conocimiento científico es insuficiente, requiere de un sentido profundo que implica una educación de la vida, en la vida y para la vida.
- Fundamentos Sociológicos que contemplen la pluralidad de culturas, modos de vida y formas educativas diversas de tres niveles: Coexistencia de pueblos y naciones indígena originarias, diversidad de regiones y realidades socioeconómicas y diversidad identitaria y organizativa.
- Fundamentos Epistemológicos que se fundamentan en la articulación, complementariedad y sin jerarquías del pluralismo epistemológico mediante diferentes tipos de saberes, conocimientos, ciencia y sabiduría para un proceso de recuperación y diálogo intracultural e intercultural.
- Fundamentos Psicopedagógicos basados en el aprendizaje comunitario, desde, en y para la comunidad. La comunidad es el nudo central desde el cual la formación y el aprendizaje tienen sentido y pertenencia. Dialogo, creatividad, sentido comprometido y ético del conocimiento. La metodología para abordar el aprendizaje comunitario es, primero, la experiencia (vivencia), experimentación (contacto directo con la realidad). Segundo, reflexión mediante un proceso valorador como resultado del momento práctico y teórico. Tercero, la producción como sentido útil del conocimiento que genera bienes tangibles e intangibles. Se menciona que la escuela, familia, comunidad y Estado son instancias de interacción para generar procesos educativos de carácter práctico- teórico- valorativo.

Para el Ministerio de Educación, las bases del Currículo Base están asentadas en:

- Los saberes y conocimientos de los pueblos y naciones indígenas
- La experiencia pedagógica de la Escuela Ayllu de Warisata por su organización social, económica y política comunitaria. Por desarrollar una pedagogía productiva y liberadora, educación activa y de trabajo destinado al bien comunitario
- Propuestas pedagógicas críticas de Vigotsky para el aprendizaje en interacción con los demás, se destaca la Zona de Desarrollo Próximo para comprender los procesos de la constitución subjetiva y de apropiación cultural vinculadas a la vida y experiencias concretas
- Propuesta de educación popular latinoamericana liberadora de Freire para desarrollar conciencia crítica de la realidad contextual e histórica con actitudes reflexivas, orientada a generar cambios estructurales. La educación parte de un ejercicio de problematización en la que se pregunta, reflexiona, investiga, a partir del diálogo de una comunidad e interacciones de reciprocidad y complementariedad entre estudiante, maestra/o y entorno.

Entre los principios de la educación, mencionados con anterioridad:

- Educación descolonizadora, liberadora, revolucionara, antimperialista y transformadora
- Educación comunitaria, democrática, participativa y de consensos
- Educación intracultural, intercultural y plurilingüe
- Educación productiva territorial, científica, técnica tecnológica y artística

Por lo tanto, los enfoques del Currículo Base son:

- Descolonizador desde elementos curriculares, una educación transformadora que recupere la afirmación identitaria de las naciones y pueblos indígenas para buscar la liberación de las formas del capitalismo, considerada la forma contemporánea de dominación neocolonial
- Integral y holístico en las dimensiones y metodología. Promover una formación integral a través de las dimensiones Ser, Saber, Hacer y Decidir para una transformación social que busque la armonía con la naturaleza, cosmos, conciencia y espiritualidad. El enfoque holístico alude a la educación

en la comprensión del todo, para evitar la tendencia a educar desde lo fragmentado

- Comunitario en el modo de aprendizaje bajo el principio de relacionalidad, se formula tomando en cuenta el contexto y la construcción, producción y difusión de saberes y conocimientos mediante acciones dialógicas entre saberes y conocimientos propios y “universales”. Superar la visión fragmentada de la realidad social y complejizar procesos políticos, económicos y sociales.
- Productivo, el proceso educativo como productivo y el desarrollo de cualidades articuladas a políticas estatales como soberanía alimentaria, ligada a la autonomía con la que se produce y la transformación de la matriz productiva

Currículo Regionalizado: intraculturalidad

El Currículo Regionalizado se concibe desde el Ministerio de Educación una práctica de intraculturalidad: “considera las características particulares del contexto sociocultural, lingüístico y productivo que hacen a su identidad y se expresa en el conjunto organizado de planes y programas de estudio: objetivos holísticos, contenidos y ejes articuladores, orientaciones metodológicas, evaluación y producto, según los elementos curriculares del subsistema de Educación Regular, enmarcados en el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional” (Ministerio de Educación, 2012)

Si para la elaboración del Currículo Base cae en responsabilidad del Ministerio de Educación el diseño, aprobación, implementación y los procesos participativos de diferentes actores educativos para construir una base en la sociedad boliviana, en el caso del Currículo Regionalizado el Ministerio de Educación apoya la formación de diferentes Currículos Regionalizados ya que, “debe realizarse de forma concurrente entre el nivel central del Estado y las entidades territoriales autónomas” (Ministerio de Educación, 2012)

La realización de los Currículo Regionalizados es el ejercicio autónomo que cada nación dispone para la elaboración de su propio currículo y el Ministerio de Educación junto a las organizaciones han identificado siete regiones a nivel nacional:

1. Región Chaco Guaraní: wenayek y tapiete en los Departamentos de Santa Cruz, Chuquisaca y Tarija
2. Región Valles: Quechua en los Departamentos de Cochabamba, Potosí, Chuquisaca, Oruro, La Paz y Tarija
3. Región Altiplano y Yungas: Aymara, Uru y afroboliviano en los Departamentos de La Paz, Oruro, Cochabamba
4. Región Oriental: Chiquitano, guarayos, ayoreo y guarasue en Departamentos de Santa Cruz
5. Región Amazonía Sur: Yuki, yurakaré, mojeño, ignaciano, mojeño trinitario, canichana, sirionó, baure, javeriano, movima, cayubaba, more, joaquiniano, itonama en los Departamentos de Santa Cruz, Beni y Cochabamba
6. Región Amazonía Centro: Tsiname, mosetén, leco, uchupiamona, maropa, tacana I. en los Departamentos de Beni, Cochabamba y La Paz
7. Región Amazonía Norte Yaminahua, machineri, esseejja, tacana II, cavineño, chacobo, pacahuara, araona en los Departamentos de Pando y La Paz

Sobre el Currículum Regionalizado desde el Ministerio de Educación se comenta que es el instrumento para la intraculturalidad, para que las comunidades se conozcan a ellos mismos a través de la recuperación de sus propios saberes y modos organizativos financiado por el Ministerio de Educación. Roberto Aguilar, en entrevista realizada, menciona:

¿Dónde está la radicalidad respecto a la EIB?, la “I” de lo intercultural era lo que entendían como el tema indígena. Nosotros hemos dicho, con la construcción de los CEPOs, de las comunidades indígenas, de Walter Gutiérrez y todos los demás, hemos dicho, “esto no es correcto”. Esto que se está manejando a nivel mundial que es la política de fortalecimiento de la diversidad de la educación a través de lengua y cultura no es correcto.

Primero hay que identificar que hay una intraculturalidad y la educación ha de desarrollarse en este margen, por lo tanto, nuestro currículo en lo intra es regionalizado. ¿Cómo se construye el currículo regionalizado? El propio pueblo y nación financiado por el Ministerio desarrolla sus actividades, convoca a sus sabios, convoca a sus ancianos, convoca a sus profesionales y convoca a quien considere pertinente. En algunos casos se nos filtran Safe of Children, UNICEF, y se hacen aparecer como que son ellos, yo me molesto mucho con los compañeros y les digo: “si tú me traes una publicación donde tengas aquí seminarios de currículo

regionalizado y me pones UNICEF, ese libro lo ha hecho UNICEF, no el pueblo, por lo tanto, no te puedo aprobar”. Entonces ahí estamos batallando mucho.

La intraculturalidad o el currículo regionalizado, es donde se incorporan todos los elementos que el pueblo y la nación considera pertinentes para la enseñanza de sus hijos. Aquí obviamente, se incorpora el tema de lengua y cultura como componente central. Es la base (Aguilar en entrevista, 2017)

El ex Ministro de Educación, Roberto Aguilar puntualiza que el Currículo Regionalizado se diferencia de manera contundente del EIB. En la época neoliberal hubo un diseño y una ley para las políticas culturales, pero comenta que fueron programas sueltos sin ningún tipo de cohesión y resultados establecidos. Además, apunta que el Estado no se hacía cargo de manera directa, sino que invitaba a técnicos consultores para que desarrollaran esos programas y que en el caso del Sistema Educativo Plurinacional han considerado no tener programas al interior del Ministerio de Educación. Para ello, comenta que han creado la Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingües donde Walter Gutiérrez es el encargado para realizar una “base normativa, que sea sólida y propia, constituida con leyes y reglamentos y que ahora se encuentra en el proceso de concreción del currículo indígena o currículo regionalizado, aprobada con resolución ministerial” (Aguilar en entrevista, 2017)

Como segunda cuestión, el ex Ministro Aguilar menciona que si el financiamiento fuera externo la educación indígena continuaría siendo un asunto relegado y que en este caso, como parte del sistema del Estado, se dio solidez. Y como tercera cuestión señala que se ha dado institucionalidad y que para ello se ha creado el Instituto Plurinacional de Estudios en Lenguas y Culturas (IPELC), una instancia descentralizada como parte de la estructura del Estado, con autonomía de gestión y con capacidad institucional, con máxima autoridad ejecutiva y con estructura propia.

Después de cada paso, el cuarto momento es la construcción de los Currículos Regionalizados, complementar con enfoques metodológicos el desarrollo curricular, aplicación e implementación. Aguilar apunta, “esto es lo que nos diferencia, hemos dado normatividad, financiamiento, institucionalidad y desarrollo curricular” (Aguilar en entrevista). Por su parte, el Jefe de Políticas Interculturales, Intraculturales y Plurilingüismo del Ministerio de Educación, Walter Gutiérrez, complementa que

desde el Ministerio de Educación el Currículo Base es responsabilidad del ministerio, coordina la construcción, formulación aprobación, mientras que los Currículos Regionalizados de los pueblos indígena originarios, los reconoce y se implementa con resolución ministerial:

... toda la elaboración del Currículo Regionalizado se ha hecho en el territorio. El ministro no ha admitido que se haga desde aquí ningún Currículo Regionalizado. Les hemos dicho “díganos de su pueblo quien” y ellos han designado. Ese compañero está trabajando en el territorio, redactan su currículum, las metodologías y pedagogías propias en atención al auto y libre determinación. Ellos aprueban su currículum en asamblea y nos mandan. El ministro lo aprueba tal y como está el currículum regionalizado, sin modificar una coma. El currículum tiene actas firmadas con todas las organizaciones, hemos encontrado dos tres dirigentes despistados que llegan con el Ministro y le comentan que quieren hacer un currículum quechua, por ejemplo, cuando el Ministro les dice que ya está hecho, se puede ver que hay conflictos internos, entonces, se les dice que orgánicamente ellos lo resuelva porque un currículum no es para dos personas, es currículum de la población donde participan directores distritales, maestros, mallkus, estudiantes, organizaciones, padres y madres de familia, ONGs, Iglesia, etc.

Como Ministerio de Educación, una vez definida y armonizada el Currículo Regionalizado, controla su aplicación correcta y oportuna en las entidades descentralizadas, en este caso direcciones departamentales, hasta las direcciones distritales porque la tuición la tenemos nosotros (Gutiérrez en entrevista, 2014)

Walter Gutiérrez comenta que la Educación Intercultural, Intracultural y Plurilingüe entra en la plataforma política del movimiento indígena originaria. Su lucha es por la tierra, por recuperar el poder del territorio y que para ello incorporan recuperar una educación propia con apoyo de un Estado manejado por las mayorías del pueblo boliviano marginado históricamente. Es por ello que, “la educación es derecho y responsabilidad de todas y todos, nos corresponde tener una educación pertinente a nuestra cultura, entonces la interculturalidad también es un valor” (Gutiérrez en entrevista, 2014). Así, la matriz principal es la descolonización que atraviesa de “manera transversal en las estructuras Estado Plurinacional con la toma de decisiones que participa el pueblo” (Walter Gutiérrez) y dirigida desde el Viceministerio de Descolonización, Ministerio de Culturas, en la actualidad Ministerio de Culturas, Descolonización y Despatriarcalización.

Hasta 2019 se realizaron 25 Currículums Regionalizados por las organizaciones indígenas originarias: nación Quechua, nación Guaraní, nación Aymara, nación Uru, nación indígena Mojeño Trinitario, nación indígena Mojeño Ignaciano, nación indígena Joaquiniana, nación indígena Sirionó, nación Kabineña, nación Leco, pueblo Afroboliviano, pueblo indígena Chiquitano, pueblo indígena Guarayo, pueblo indígena Tacana²¹⁴.

En una revisión de los Currículums Regionalizados, la de la nación Uru, de ejemplo, cuenta al inicio de su documento la resolución ministerial y las firmas de los participantes para su realización. Participaron en el proceso de construcción: “Consejo Educativo de la Nación Uru; Técnico del Instituto de Lengua y Cultura de la Nación Uru; Técnico de Educación Intercultural Intracultural de la Nación Uru; Autoridades Originarias de la Nación Uru; Sub Director Departamental de Educación Regular de Oruro; Técnicos del Ministerio de Educación; Directoras/res distritales de Sabaya, Poopó, Challapata, Huari y de Jesús de Machaca; Directores de Unidades Educativas de Santa Ana de Chipaya, Urus Andino, Ayparavi, Uru Murato, Vilañeque, Llapallapani y Irohito Uru; Profesoras y Profesores de las unidades educativas; Consejos Educativos Social Comunitarios; Madres y Padres de Familia; Comisiones de Educación Municipal de los distritos educativos de la Nación Uru; Estudiantes”.

En el Currículo Regionalizado de la nación Uru, así como en la mayoría de los Currículos Regionalizados que se encuentran en la página oficial del Ministerio de Educación se puede observar una ruta similar para su elaboración:

- Primeramente, se realiza un marco contextual de la Nación Uru: ubicación geográfica, extensión y límites territoriales, organización e instituciones jurídicas, actividades económico- productivas, características socioculturales y lingüísticas, unidades educativas y población escolar, situación educativa
- Segundo, referencias históricas de la Educación en los Pueblos Indígenas: época incaica, colonial, republicana y actual proceso de cambio

²¹⁴ Los currículos regionalizados pueden verse en el siguiente enlace del Ministerio de Educación: <http://educa.minedu.gob.bo/contenido/curregion>

- Tercero, Sistema Educativo del Estado Plurinacional de Bolivia: objetivos del Sistema Educativo Plurinacional, Modelo Socio- comunitario Productivo, etc.
- Cuarto, marco jurídico del Currículo Regionalizado de la Nación Uru, en la que asientan las bases en la Constitución Política del Estado; Ley N°070 de Educación Avelino Siñani- Elizardo Pérez; Ley N° 031 Marco de Autonomías y Descentralización; Ley N° General de Derechos y Políticas Lingüísticas; D.S 1313 Reglamento de Funcionamiento de IPELC; Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes; Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas
- Quinto, antecedentes del Diseño Curricular de la Nación Uru
- Sexto, Currículo Regionalizado de la nación Uru: concepciones, fundamentos filosóficos, sociológicos, epistemológicos, psicopedagógicos, lingüísticos. Enfoques, perfiles de la comunidad, cosmovisión e identidad, mundo espiritual y natural así como organización de conocimientos

Como se mencionó con anterioridad, la organización y la participación de los Currículos Regionalizados corresponde a autoridades educativas, comunitarias, padres y madres de familia, técnicos de los Institutos de Lengua y Cultura del Ministerio de Educación. El Currículo Regionalizado es la máxima práctica de una elaboración curricular realizada por las naciones indígenas originarias en el marco del Sistema Educativo Plurinacional, se realizan en cada “nación” y en los considerados “pueblos”, aunque en el caso curricular toman rango de “región”. La regionalización de currículos confunde el sentido plurinacional y la territorialidad reivindicada por las naciones indígenas originarias, así como la necesaria resolución del Ministerio de Educación para ponerlo en marcha en el territorio de una propia nación.

Una cuestión que queda en el tintero en el caso de los Currículos Regionalizados, que parecieran el ejercicio más tangible de diversidad participativa, es la situación actual de los CEPOS una vez creadas las instancias descentralizadas y con autonomía de gestión del Instituto Plurinacional de Estudios en Lenguas y Culturas (IPELC). Cabe recordar a los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs) como instancias de participación social en educación creadas con la Ley

1565 de Reforma Educativa en 1994 que fueron ratificadas en la Ley 070 de la Educación “Avelino Siñani- Elizardo Pérez” por su rol fundamental en los encuentros y talleres nacionales a partir del 2004 para la creación del Bloque Educativo Indígena y las propuestas educativas de las organizaciones matrices del Pacto de Unidad que fueron el marco referencial de la Comisión Educativa de la Asamblea Constituyente y la elaboración de la Ley “Avelino Siñani Elizardo Pérez”.

Roberto Aguilar, ex Ministro de Educación comenta en la entrevista realizada que la situación de los CEPOs y del Bloque Educativo Indígena cambió después de la creación de la Ley ASEP. Aguilar revela que los CEPOs querían ejercer control político sobre las unidades educativas. Después de realizar un repaso de las dinámicas de los CEPOs en diferentes etapas, considera que en la actualidad cayeron en el prebendalismo:

Entre los CEPOs, están los CEPOs, CEPOs. Este primer grupo muy decidido y comprometido fue el que se comprometió con la mayor construcción de la Ley, y obviamente hizo los mejores aportes en la construcción de lo que es nuestro modelo de educación indígena con todo el marco institucional.

En una segunda etapa, consiguieron financiamientos de último aliento y ahí es donde vino un recambio, incorporaron técnicos con una concepción muy específica sobre el rol que jugaba. Comenzaron a dar un rol político, rol de rearticulación de algunos proyectos indígenas.

Y ahora hay una tercera etapa, como ya no tienen para pagar a los técnicos, ya se les han acabado los recursos, ya no hay disponibilidad, no hay cooperación para los CEPOs, realmente están mal, están desapareciendo y ese es un problema. Los que han asumido son los dirigentes, entonces la demanda inmediata que ha surgido es que les demos financiamiento o les demos ítems. Entonces, ha caído en el tema del prebendalismo (Aguilar en entrevista)

Tal y como menciona Roberto Aguilar, los CEPOs tuvieron un rol fundamental en la estructuración del proyecto indígena y la Ley “Avelino Siñani Elizardo Pérez”, pero resalta que, aunque quieran apoyar a los Consejos Educativos sea “difícil por constituirse como ONG” y que sin financiamiento, sobre todo danés, está quedando en la dirigencia voluntaria. A la par, menciona que ha habido un distanciamiento entre organizaciones matrices del Pacto de Unidad y los CEPOs, es más, que se ha desestructurado el Bloque Educativo Indígena, aunque como parte del Ministerio de

Educación no asume la responsabilidad estatal de las causas y efectos del actual contexto²¹⁵:

¿Cómo se crean los CEPOs? Como el brazo técnico de las organizaciones del Pacto de Unidad, va pasando el tiempo y los CEPOs se sacuden de las organizaciones y comienza a desarrollar su propia actividad, ahí es donde viene que las organizaciones matrices y les dijeran “un ratito, ustedes no tienen vida propia porque son el brazo técnico de las organizaciones sociales indígenas, por lo tanto, tienen que trabajar en coordinación con nosotros”.

... ya no había recursos y poco a poco los CEPOs se fueron alejando y las organizaciones sociales también alejándose de ellos. Entonces, se ha desestructurado el Bloque Educativo Indígena. Estamos en un proceso de reorganización para ver cómo podemos fortalecer los CEPOs pero su personalidad jurídica es privada, ni si quiera es social, eso nos ha perjudicado mucho para poder transferir recursos (Aguilar en entrevista, 2017)

Roberto Aguilar, quien fuera Ministro de Educación, menciona que entre las propuestas que piensan para recuperar al Consejo Educativo es que sea “elemento técnico que sirva a los ILCs” ya que las funciones de los CEPOs las hacen en la actualidad los ILCs. Los Institutos de Lengua y Cultura (ILCs) son 36 institutos que se encuentran en la geografía boliviana y que forman parte del Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC). Walter Gutiérrez es el Director General Ejecutivo del Instituto, cuya misión según la página oficial es²¹⁶:

Establecer políticas y lineamientos para el desarrollo de acciones orientadas a la recuperación, revitalización, fortalecimiento y desarrollo de lenguas y culturas,

²¹⁵Una hazaña de tal envergadura topa pared constante con formas estatales, los vaivenes interpretativos dejan factura entre y al interior de organizaciones sociales. Los fraccionamientos, divisionismos y rupturas, comenta Víctor Hugo Quintanilla, del equipo de la comisión educativa del CONAMAQ durante la Asamblea Constituyente: “Las organizaciones sociales han asumido el color del partido del gobierno, no fue así en el caso de CIDOB y CONAMAQ. CIDOB y CONAMAQ indígena-originarias no ha sido así, han sido intervenidas y desarticuladas por el gobierno, estamos dispersados, el gobierno ha sido quien ha definido quienes serán las autoridades de estas dos instituciones. Se sabe que CIDOB está dividido en dos fracciones, una a fin al gobierno y la otra en oposición, a la resistencia de Adolfo Chávez. Y en CONAMAQ, dispersaron a todos los mallkus, que asumieron posición crítica y ahora está tomada por el gobierno y asignaron autoridades por ellos mismos” (Quintanilla en entrevista, 2014)

²¹⁶ El Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC) de las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos y Afrobolivianos, es una Entidad pública descentralizada bajo la tuición del Ministerio de Educación, con Persona Jurídica de Derecho Público, con patrimonio propio y autonomía de gestión, administrativa, financiera, legal y técnica. Creada por Ley N° 070, Art. 88 y reglamentada por D.S. N° 1313. La Sede del IPELC está ubicada en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra. La página oficial: <https://www.ipelc.gob.bo/#>

mediante la constitución y el funcionamiento de los Institutos de Lenguas y Culturas (ILCs), por nación y pueblo indígena originario campesino y afroboliviano en el marco de la normativa vigente, para la consolidación del Estado Plurinacional de Bolivia, bajo los principios de la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo.

Walter Gutiérrez en entrevista realizada en el 2014 menciona que los miembros participantes de las diferentes ILCs que están desplegados en el territorio nacional tienen ítems del magisterio y son entidades oficiales reconocidos en el marco de la constitución del Estado Plurinacional. Entre sus funciones destaca que:

... las editoriales tienen que coordinarse y estar acreditados por estos Institutos. Además los institutos propician la investigación lingüística y cultural, en este momento, están levantando el estado lingüístico de los pueblos, no lo hacemos con lingüistas ni antropólogos, sino desde el pueblo, es cuando dicen “nosotros los aimaras, estamos... somos tantos... esta es nuestra situación...” (Gutiérrez en entrevista, 2014)

Mientras que para Aguilar la petición de ítems y financiamiento por parte de los CEPOs es prebendalismo, apunta que “el 99% de los miembros de ILCs son maestros del pueblo y 1-2% sabios ancianos o autoridades originarias, los ítems que les damos son ítems de maestros y tienen que cumplir con ciertos requisitos” (Aguilar en entrevista)

Después de que las organizaciones matrices se aglutinaron en el Pacto de Unidad y en ésta la creación del Bloque Educativo Indígena cuya participación supuso, dicho por diferentes autoridades del Ministerio de Educación, los cimientos de la Ley Educativa “Avelino Siñani Elizardo Pérez”, se hace insólita la escasa voluntad política del gobierno por generar espacios de diálogo e interacción con las naciones indígenas originarias desde un carácter vinculativo de sus órganos de representación en sintonía con la autodeterminación a modo de poner en práctica el carácter de lo plurinacional²¹⁷.

²¹⁷ La autonomía se menciona como una actitud cognitiva del/a individuo/a. Los recursos naturales se conciben desde la formación en ciencias, tecnología y producción y su vínculo con la biología, ecología y química orgánica, “conforme al conocimiento ecológico de las culturas indígenas” así como para generar “procesos de aprendizaje hacia la práctica productiva como conservación, manejo y defensa de los recursos naturales en aras del desarrollo local, regional y nacional”.

El Ministerio de Educación, Walter Gutiérrez menciona que la elaboración curricular se hace en el territorio, no en escritorios del Ministerio, aunque cuando se le cuestiona en si la plurinacionalidad y autodeterminación se responde con los llamados Currículums Regionalizados remarca quiebres entre las organizaciones matrices, sin cuestionar que los divisionismos podrían ser originados por clientelismos estatales:

El Bloque Educativo Indígena Originario Campesino continua, ahorita la CIDOB y el CONAMAQ están, ¿qué ha pasado con el CONAMAQ? Que un sector de dirigentes del CONAMAQ se ha alió al otro lado, un sector de dirigentes de la CIDOB, se alió al otro lado, ahí la injerencia política. Cuando digo al otro lado es a la derecha, se unieron con partidos de derecha y quisieron distorsionar, pero la fuerza ha retomado y tienes a las organizaciones... ¿Podríamos decir que son progobierno? Pues aquí nadie es apolítico, todos son políticos, de algún modo están apoyando. Yo te hablo del CONAMAQ orgánico, CONAMAQ institución, no de personas. Toda la elaboración del curricular se ha hecho en el territorio... (Gutiérrez en entrevista, 2014)

Las vías de participación en las políticas educativas están atravesadas por filtros y por instancias públicas que, en este caso, el Ministerio de Educación va creando entre las tensiones y conflictos propios de un proceso educativo con sello propio. Las fragmentaciones, divisiones y rivalidades entre organizaciones sociales muestran lo que supone introducir demandas que trastocan los límites del Estado a las estructuras propias de la misma. Así, aunque las instancias cambien por posicionamientos políticos liberales, se debe cuestionar a los Currículos Regionalizados como el proceso más cercano a visibilizar sobre las demandas de autodeterminación y plurinacionalidad desde lo educativo.

Currículo Diversificado: Proyectos Sociocomunitarios Productivos

Los Currículos Diversificados corresponden a cada unidad educativa donde se realizan los Proyectos Sociocomunitarios Productivos, PSPs. Los PSPs caracterizan el proceso educativo que combina el Currículo Base y el Currículo Regionalizado con el Currículo Diversificado. Se promulga desde el Ministerio de Educación como eje articulador en la recuperación de saberes y conocimientos, generar la participación plural y producir bienes materiales e inmateriales pertinentes a las necesidades de los pueblos y naciones indígena originario

campesinos, afrobolivianos y comunidades interculturales para el Vivir Bien. La implementación del currículo del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo:

Provoca utilizar e implementar estrategias acordes, este desafío donde las y los estudiantes y maestras/os se convierten en protagonistas de las producción y recuperación de saberes y conocimientos, a través de procesos planificados y sistematizados con enfoque inclusivo convertidos en Proyectos Sociocomunitarios Productivos Inclusivos, como instrumentos pedagógicos, que permitirá la Transformación Educativa junto a la comunidad

Los PSPs para la transformación educativa tienen el propósito de incidir en los actores sociales que participen en los proyectos:

- El sentido de pertenencia, referido a la afectividad, identidad y cosmovisión
- El sentido de “territorialidad”, haciendo referencia a los alcances y límites, espacios educativos y ubicación
- El sentido comunitario, concerniente al reconocimiento y valoración de las formas de convivencia y participación, sustentando en los valores sociocomunitarios que aporta y fortalece la toma de conciencia social y comunitaria
- El sentido de intencionalidad política- social, desarrollando procesos educativos con pertinencia, equidad en igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones

Para el Ministerio de Educación y junto a las bases que se asientan sobre los Proyectos Sociocomunitarios en el Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros consideran para su elaboración abordajes metodológicos tanto teóricos como prácticos:

- 1) Las dimensiones de hacer (elaboración comunitaria), ser (fortalecimiento de responsabilidades), saber (aplicación de saberes y conocimientos pertinentes) y decidir (implementación).
- 2) Estructura curricular organizada en ejes articuladores, campos y áreas. Los ejes articuladores son: intraculturalidad, interculturalidad, Plurilingüe, educación para la producción, valores comunitarios, convivencia con la Madre Tierra y salud comunitaria. Los campos, Cosmos- Pensamiento; Vida, Tierra y Territorio; Comunidad y Sociedad; Ciencia Tecnología y Producción. Las Áreas están interrelacionados como categorías organizativas relacionadas a articular conocimientos pertinentes a la vida que junto con los ejes articuladores, generan procesos educativos teórico metodológicos,

intradisciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios de manera holística, dialógica y cíclica²¹⁸

- 3) Secuencia del Proyecto: planificación integral comunitaria (estructura ideas, valores, sociales, comunitarias y desarrollo de conocimiento), diagnóstico situacional intra- institucional e inter- educativo (comunitario e institucional), elaboración del PSP (estructura Título del Proyecto Fundamentación Objetivos Localización Plan de acción Actividades Tiempo Espacio Responsables Recursos Costos Presupuesto Sistema de seguimiento y monitoreo Análisis y sistematización Evaluación del Proyecto), implementación, seguimiento y evaluación
- 4) Realidad situacional, construcción comunitaria y realidad transformada desde la práctica, teoría, valoración y producción

Ante el material que presenta el Ministerio de Educación desde sus diferentes iniciativas es pertinente puntualizar sobre la educación productiva y en las cuestiones de Tierra y Territorio. Sobre la educación productiva se menciona en el material dirigido a maestras/os del Programa de Formación Complementaria de Maestras y Maestros (PROFOCOM):

Para romper con el vínculo el desarrollo de una formación mercantilista, individualista y competitiva desleal, se propone desarrollar la educación socio comunitaria productiva para realizar los procesos educativos, como espacios para generar actitudes y relaciones de convivencia que pongan como centro a la vida, antes que el interés individual, criterio de vida que podemos aprender de los pueblos indígenas originarios a partir de los valores sociocomunitarios (PROFOCOM, Unidad Formación N°4, Documento de Trabajo)

En el mismo material para considerar cuestiones relacionadas a la problemática territorial- comunitaria vinculada a lo productivo el Campo que más puede asemejarse es la Vida, Tierra y Territorio que se aborda:

... se fortalece con la inclusión de la Geografía ya que la vida social comunitaria de los seres se despliega en este espacio... tiene como componente al área de Ciencias Naturales, la misma que integre a la Biología, Geografía, Física y Química, que de manera compleja propician el desarrollo de saberes y conocimientos necesarios para la explicación, comprensión y significación de la relación entre

²¹⁸ La estructura curricular con ejes articuladores, campos y áreas con sus respectivas disciplinas, así como las cuatro dimensiones que componen lo holístico (ser, hacer, conocer y decidir), muestran la ambigüedad de contenido y metodología, entre el positivismo, conductismo y constructivismo.

Madre Tierra, el Cosmos y los seres Humanos... para la comprensión plena de fenómenos naturales y social de la Madre Tierra y el Cosmos desde una perspectiva holística

Después de indagar que en el material que el Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros (PROFOCOM) imparte con apoyo del Ministerio de Educación es fundamental recoger experiencias de aplicación del modelo y perspectivas en torno a lo productivo como eje nodal de la problemática territorial y un factor principal en las concepción de autodeterminación demandadas desde la “vida social comunitaria” de las diferentes naciones indígenas originarias. Fernando Carrión, quien fue director de dicho programa, como ejemplo de un Proyecto Sociocomunitario Productivo PSP, en este caso vinculado a la formación de maestras y maestros del modelo productivo del Sistema Educativo Plurinacional relata la siguiente experiencia:

Dos maestras weenhayek, del Chaco tarijeño, están presentando su trabajo de grado para la licenciatura a través del PROFOCOM. ¿Cuál es la experiencia de ellas? Primero, defendieron su trabajo partes en weenhayeek, el hecho de defender en una institución académica y para una titulación académica, en una lengua originaria ya es un avance. Pero bueno, no es suficiente. Estas maestras han recuperado a través del PSPs de su unidad educativa y trabajando con la comunidad el tejido de canastas o cestas. Eso es lo que trabaja el pueblo weenhayek y lo han incorporado en el proceso educativo. Han venido los abuelos, han enseñado, los chicos han ido a recoger la palma, etc. Una cosa que ya estaba despreciada entre la gente y los jóvenes ha sido un motivo de desarrollo curricular. Más allá de todo, son muestras de que el modelo se está aplicando, no es solamente discurso, sino una aplicación concreta del modelo en varios lugares, y así tengo muchos ejemplos (Carrión en entrevista, 2014)

Los pilares del Sistema Educativo Plurinacional son la educación comunitaria y la educación productiva que se concentran en las Currículos Diversificados con los Proyectos Sociocomunitarios Productivos (PSPs). Cabe recordar que desde las diferentes voces del Ministerio de Educación, el modelo productivo de la Escuela Ayllu de Warisata fue referente por lo que con el ánimo de indagar sobre la educación socio comunitaria productiva “que podemos aprender de los pueblos indígenas originarios a partir de los valores sociocomunitarios” contrastaremos con las opiniones de Juan Churata dirigente del magisterio rural quien en el momento de la entrevista fue Director de la Escuela Superior de Formación de Maestras y

Maestros de Warisata y en la actualidad funge como Director Departamental de Educación en La Paz y la dirigente magisterial del sindicato urbano Vilma Plata.

Cuando se trata de la experiencia de la Escuela Ayllu desde la política educativa actual, Juan Churata Cosme puntualiza que en Warisata el principal puente entre escuela y comunidad es la parte productiva. Hace hincapié en que actualmente, lo que la Escuela Ayllu representó se puede hacer visible con los Proyectos Sociocomunitarios Productivos, PSPs, que se implementan tanto en la formación inicial como en la complementaria con el PROFOCOM en la escuela de Warisata. El ex director académico nos da el testimonio sobre cómo se desarrolla la educación productiva con los PSPs influido por el modelo de la Escuela Ayllu de Warisata con la *aynocka*, rotación de tierras en ayllus en sembradíos, talleres y estudio;

Una vez planteado el problema, nosotros tenemos un PSP, Proyecto Sociocomunitario Productivo, en el cual estamos lanzando la conservación del medio ambiente. Muchos hablan de la basura, pero también es parte del medio ambiente la rotación de cultivos, el cuidado de la tierra, los sembradíos que deben funcionar de forma rotatoria. Primero es la papa, después las habas, después la cebada o puede ser la quinoa. Va direccionado en ese sentido nuestras PSPs.

Al interior de la institución tenemos proyectos sociocomunitarios productivos en el cual, tenemos taller de carpintería, cerámica, telares, alfombras, luego ya el sembradío que tenemos papa, quinoa, hortalizas como la cebolla y también las carpas solares, estamos haciendo producir de lechugas... ahora hemos relegado, estamos proyectando porque hemos entrado en nueva gestión, nos hemos dado hacer hasta este día lunes se tienen que presentar todos los proyectos. Digamos, "yo quiero hacer sembradío de papa" entonces ellos ya prevén el lugar donde van a hacer este ayllu, "yo quiero hacer las carpas solares", "nosotros vamos a lechugas", etc.

En este momento solo tenemos en funcionalidad la quinoa y la papa, después tenemos crianza de ganado. Pero lo más loable es la crianza de conejo cui y el conejo castilla, la gallinería se está grandificando y al terminar eso ya empiezan a vender y ya de vuelta tienen que presentar los proyectos. Empezamos a trabajar este año, el año pasado toda esa situación se ha impulsado....

Queremos ligar ello a la filosofía de la Escuela Ayllu, que es trabajo, estudio y producción, y muy bien nos han dado resultados estos proyectos pequeños, no es de gran magnitud. Cada curso prepara, pero ¿cómo estamos irradiando estos proyectos? Hay muchos estudiantes, por ejemplo, son cuatro modalidades de egreso: una es tesis, otro, proyectos educativos, otro es sistematización y el otro es PROME -Programa Municipal de Educación-, en este no hay coordinación y ha

quedado algo relegado porque trata de vincularse con la alcaldía. Los estudiantes eligen tesis y proyectos.

Los estudiantes de quinto año van a terminar a nivel de licenciatura, será la primera generación. Ellos han hecho crianza de conejos, carpas solares que se están multiplicando, otros están haciendo fluricultura, ellos están viendo a la ritualidad. Los de crianza de conejos están implementando crianza de conejos negros y otra parte de conejos de diferentes colores de la línea peruana.

Los de quinto año van a ir a implementar y vincular en qué pueden aprovechar didácticamente en distintos distritos, Sorata, Ancoraina, Achacachi, Puerta Costa Carabuco. Ahí estamos irradiando en pequeños proyectos, de eso tienen que defender su trabajo, su tesis, su trabajo de sistematización o de proyectos. Nosotros damos los lineamientos generales de qué tienen que hacer, cómo tienen que hacer y los mismos docentes son los tutores. En ese sentido estamos queriendo avanzar, cuesta un poco recuperar, nosotros mismos nos hemos educado en esa educación tradicional, setenta años casi que nos han interrumpido. Cuesta un poco, pero vamos recuperando la Escuela Ayllu y la escuela de producción (Churata en entrevista, 2014)

Churata señala que son pequeños proyectos productivos que son parte de un proceso que apunta a ir a más, que el Modelo Sociocomunitario Productivo tienen como propósito recuperar las potencialidades productivas de cada comunidad “para vincular a grandes empresas que puedan dar resultado” por lo que es necesario invertir en las escuelas en infraestructura para inculcar empresas:

Hay una formación integral... nuestro pensamiento es que haya producción no solamente en el aula sino teoría y práctica...

Tiene que haber una infraestructura, solamente tenemos aulas y tiene que haber un tipo empresa para que estudiantes relacionen teoría y práctica. Tenemos propuesta, pero ojalá en estos años el gobierno nos de apoyo infraestructural. Por ejemplo, para talleres de carpintería, es pequeño, unos cuantos entramos no más, unos diez entramos ahí. Necesitamos infraestructuras para el desarrollo productivo. Entonces eso se está pensando a través de internados escolares, desde la niñez tienen que acostumbrarse, de lunes a viernes empezar a trabajar. Lo que nos falta aquí que acompañe la Ley es la infraestructura (Churata en entrevista, 2014)

Sobre los postulados de la Escuela Ayllu y la Ley Educativa considera que es la de “servir a la sociedad” y “pensar en las potencialidades” de cada comunidad para “vincular con grandes empresas”:

Honestamente, nosotros aquí en buen tiempo sólo nos dedicábamos al aula a pesar de que tenemos relación con la comunidad y sociedad. No se hablaba de estos proyectos y trabajos. Aunque mejoraron los servicios básicos como agua potable,

luz, etc., gestionar era vinculación del maestro con la comunidad. Ahora es pensar las potencialidades que tienen cada comunidad.

Digamos norte de la Paz, en Charazani, la crianza de vicuñas, qué mejor pueden resultar que los tejidos finos, hay que hacer exportar las máquinas, ya no podemos pensar en lo rústico, lo rústico es bueno, pero lo que yo estoy pensando es ya traer las máquinas, existen y tenemos que gestionar con el gobierno. Hasta estos telares finos cuestan, para nosotros diez mil bolivianos, de vicuña, y eso en las fiestas se colocan, no es de uso diario... nosotros estamos pensando así, vincular grandes empresas que pueden dar resultado.

Por ejemplo, en Los Andes, sector Peñas, ¿cuál es su potencialidad de trabajo? hacer colchones de paja. Entonces cada familia se vincula con las escuelas (Churata en entrevista, 2014)

El director académico hace énfasis en los aspectos productivos a partir de potencialidades comunitarias para después relacionarlas a la creación de empresas que vinculen la escuela con la comunidad, aunque la falta de infraestructura reduce la puesta en marcha. En ese sentido, los emprendimientos comunitarios impulsados por las PSPs abren un amplio debate sobre si los modos productivos que se pretenden fomentar tratan de gestionar microempresas impulsadas por instituciones educativas en la comunidad o desarrollar redes de autogestión y autoabastecimiento comunitario que parten de una lucha- resistencia territorial.

Si tenemos en cuenta que tratamos con Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, desde la experiencia de Juan Churata, la práctica de una formación técnica en el magisterio tiene un peso relevante:

Los de segundo año salen tres semanas a observar y diagnosticar... Cuarto año ya netamente a las prácticas de dos meses y elaboran el perfil del proyecto, si va a ser tesis o proyecto sistematización. Ellos ya al final del año definen su perfil acá y socializan. Los de quinto año, ya netamente tres meses a las prácticas y a implementar su trabajo. En esos tres meses sí o sí tienen que aplicar los proyectos hechos con los estudiantes, carpas solares, crianza de conejos, crianza de gallinas... implementan y vinculan con su área de trabajo.

Por ejemplo, si yo soy de primaria y quiero hacer de matemática, ¿cómo voy a vincular la didáctica con la cría de conejos? tiene que servir, también en lenguaje, ciencias sociales. Una vez que terminen sistematizan y empiezan a trabajar en su tesis, esa tesis tiene que socializar con la comunidad y tiene que validar la comunidad. Una semana tienen para socializar su perfil y ver cómo y con quien van a trabajar... (Churata en entrevista, 2014)

Desde el magisterio urbano, a la voz de Vilma Plata, dirigente magisterial trotskista, ponen en debate los términos productivos de la Ley ASEP y en específico de los PSPs. Considera que estas concepciones educativas deben estar atravesadas por una concepción territorial de propiedad comunitaria como problema histórico fundamental de indígenas y trabajadores. Vilma Plata niega la existencia en la actualidad de *ayllus* y propiedad colectiva en las comunidades, por lo tanto, cuestiona la educación comunitaria, considera que se está confundiendo con métodos de aprendizaje grupal:

... la educación comunitaria tiene que tener una base de comunidad y en Bolivia la comunidad es el Ayllu. Uno tiene que preguntarse si el Ayllu sigue existiendo en Bolivia, porque paulatinamente ha ido desapareciendo. Todo lo que es propiedad colectiva ha ido desapareciendo, en el menor de los casos se convierte en parcela individual del campesino. Entonces, sobre qué base va a haber educación comunitaria. No hay base de propiedad social comunitaria para pensar en una educación comunitaria. Por las discusiones que hemos tenido con el gobierno, ahora lo comunitario lo ha transferido al trabajo grupal, de dinámica de grupos. Eso es ridículo. Es lo que siempre hemos hecho, trabajo colectivo (Plata en entrevista, 2014)

La dirigente del magisterio urbano señala que el eje productivo comunitario no puede realizarse sobre bases capitalistas y necesidades estructurales que no pueden abordarse meramente desde el sistema educativo:

En lo productivo, si has dejado intacta las bases capitalistas, ¿lo productivo qué es? Formar estudiantes en el menor tiempo posible, en secundaria les ofrecen 21 especialidades para que salgan técnicos medios. Nos han planteado que hagamos Proyectos Sociocomunitarios Productivos, que salgamos de la escuela y que en la comunidad veamos las necesidades para tratar de responder desde la escuela. Los maestros han hecho ese experimento y se han encontrado con que hay necesidades, pero son necesidades estructurales que la escuela por sí sola no puede resolverlas. Entonces se desvía. Entonces, dicen, “si no pueden resolver los problemas hagan una carpita solar en la escuela”. Esto no es estar ligado a la producción social, es lo que antes planteaban las escuelas activas, aprender haciendo (Plata en entrevista, 2014)

A modo de reflexionar sobre las tres tipos de currículo que se plantean en el Sistema Educativo Plurinacional, Currículo Base (interculturalidad), Currículo Regionalizado (intraculturalidad) y Currículo Diversificado (PSPs) ponemos en cuestionamiento la voluntad política descolonizadora y plurinacional desde el ámbito educativo.

Vilma Plata afirma que en Bolivia “no hay base de propiedad social comunitaria para pensar en una educación comunitaria” porque el *ayllu* ha ido desapareciendo, es pertinente considerar que su interpretación es parte de sus lineamientos políticos trotskistas. El *ayllu* fue una estructura comunal aymaro-quechua dividida en parcelas, en minifundios, en pequeñas estructuras privadas desde la Reforma Agraria de 1955, aunque las dinámicas comunitarias e intercomunitarias de horizontes comunitario- populares continúan latentes en manifestaciones económicas, sociales, culturales y filosóficas de las zonas barriales y comunitarias.

Si la interculturalidad es una herramienta emancipatoria requiere salirse del contenido culturalista donde se concentra el reconocimiento a la diversidad. Para ello, podría considerarse la llamada intraculturalidad como generador de autodeterminación de las naciones indígenas originarias. Aunque los Currículos Regionalizados muestran que no se ejerce la plurinacionalidad sino una regionalización de currículos elaborados bajo un mismo esquema, es decir, las propuestas educativas que presentan las naciones indígenas para una resolución ante el Ministerio de Educación parten de un mismo patrón, concretan sus propias características en un guión donde ninguno se reivindica el derecho a la autodeterminación, así como se reiteraba en el documento UNNIOs de 2004.

En cuanto a la perspectiva productiva de la educación se hace un especial énfasis en el modelo de Escuela Ayllu warisateño. La Escuela Ayllu de Warisata partió de un manejo de lo productivo en clave *ayllu*, es decir, desde una lógica estructural comunal aymaro-quechua que tiene como eje el problema territorial histórico. Los bastiones fundamentales fueron el trabajo colectivo, el autoabastecimiento, la autogestión y los vínculos intercomunitarios en *marka* que extendieron lo comunitario a lo nacional con horizontes puestos en el bien común.

De esa manera, los aspectos productivos de la Escuela Ayllu fueron la socialización comunitaria vinculada a códigos culturales como los ciclos agrícolas, la fiesta, la ritualidad e intercambio intercomunitario donde la complementariedad y la reciprocidad son la base fundamental. El acto de hacer memoria sobre la Escuela Ayllu para después, a partir de los PSPs, señalar la necesidad de crear empresas

con potencialidades comunitarias, Juan Churata muestra una lógica reduccionista que se aleja de la autonomía territorial y se acerca a los esquemas tradicionales de economía capitalista. La modernización comunitaria que marca cae una vez más en rasgos culturalistas aglutinadas en la acumulación y ganancia que se alejan del conflicto territorial existente hasta la actualidad

6.3.3.2.- La relación del Ministerio de Educación con maestras y maestros

Al contrario de las reformas neoliberales, la Ley ASEP considera a las maestras y los maestros un sujeto político de gran potencial “un agente activo y transformador” para el cambio social por lo que para su formación debe hacerlo, “sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio- histórico del país” y los principios de descolonización, intraculturalidad e interculturalidad, comunitarismo, productividad (Art. 34. IV) en la que urgen maestros y maestras que ejerzan como líderes sociales de gran vocación y compromiso social. Para ello, el Capítulo III del Artículo 33 define que los objetivos de la Formación Superior de Maestras y Maestros son:

1. Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todos los bolivianos y bolivianas.
2. Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio histórico del país.

Si en algo diferencia a la Ley “Avelino Siñani- Elizardo Pérez” de la Reforma Educativa de 1994 es la visión centralizadora y el protagonismo de los docentes o de los dirigentes del magisterio sindicalizado. En este aspecto, el gobierno recoge el legado del nacionalismo revolucionario de los cincuenta en la que el Estado toma la responsabilidad de ofrecer educación gratuita y universal, también garantiza la organización sindical y garantizan el escalafón nacional del magisterio. Sobre la sindicalización del magisterio la Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” comenta:

Art.2 VIII. Sindicalización. El Estado reconoce al magisterio el derecho a la sindicalización como medio profesional, se ocupa de su dignificación social y económica, respetando su participación activa en el mejoramiento de la educación.

En cuestión al escalafón nacional del magisterio:

Art. 2VII. Escalafón nacional del magisterio. El reglamento del escalafón nacional del servicio de educación es el instrumento normativo de vigencia plena que garantiza la carrera docente, administrativa y de servicio del Sistema Educativo Plurinacional (Ley ASEP, 2009)

Por su parte, en entrevista realizada en 2014 a Fernando Carrión, Director del Programa de Formación Complementaria de Maestras y Maestros (PROFOCOM) enfatiza:

Nuestra política de formación de docentes se basa en la política de profesión docente que tiene tres componentes: sistema de formación completo- inicial, posgradual y continua-, mejora de las condiciones laborales -entrega de laptops, etc. en ese sentido- y optimización de la carrera profesional. El maestro en Bolivia es equivalente a la policía y al ejército, no es profesión libre. El Estado forma a futuros maestros y les garantiza el trabajo, no entra al escalafón y al magisterio quien no haya estudiado en estas instituciones (Carrión en entrevista, 2014)

Desde el Ministerio de Educación entre las autoridades públicas entrevistadas, Walter Gutiérrez dedicado a las políticas interculturales e intraculturales comenta:

El papel del maestro en el proceso de cambio y transformación educativa es fundamental, pero hagamos una apreciación, antes utilizaban un término que decía que el actor principal es el maestro para el cambio educativo, nosotros decimos ahora que es uno de los actores principales, porque también está el padre, el estudiante... siendo así nosotros estamos priorizando con los maestros la revolución educativa (Gutiérrez en entrevista, 2014)

Sobre aspectos de formación pedagógica de maestras y maestros, la planificación curricular de Proyectos Sociocomunitarios Productivos (PSPs) del Sistema Educativo Plurinacional se basa tanto en el currículo como en la evaluación en las cuatro dimensiones que la UNESCO fomentó en la década de los noventa: Conocer, Saber, Hacer y Decidir. En este sentido, Roberto Aguilar señala que las cuatro dimensiones y las áreas de conocimiento son la base del proceso pedagógico integral en el que han reaccionado el magisterio y los sindicatos:

... hemos preservado asignaturas más por un asunto de no generar confusión en los maestros, aunque nuestro propósito es quedarnos con áreas de conocimiento más que por asignaturas para formar a los maestros.

Esta tendencia se ha ido proyectando tanto en el tema de la planificación curricular como desde la unidad educativa su actividad. Así, el maestro ha entrado a una crisis existencial. Muchos sectores lo han asimilado y practicado, pero en otros casos, con nuestros maestros mayores, les ha desestructurado toda su tradicionalidad y su mecanicismo. Les está generando más trabajo.

Eso ha venido en una primera etapa como una reacción sindical, “rechazamos que nos impongan más trabajos”, pero no es más trabajo sino el trabajo que tiene que realizar, así como la planificación curricular y la evaluación.

Bien o mal, todavía estamos perfeccionando, de repente falta mucho en términos de consolidación. Por lo tanto, el concepto de unir la teoría con la práctica como base de la planificación curricular, unir el trabajo intelectual con el trabajo manual, son parte de los principios que se han ido incorporando. Más que marxista leninista, vienen con fuerza de una vertiente indigenista que gira entorno a Warisata como antecedente central en discurso, planificación curricular, debates, exposiciones (Aguilar en entrevista, 2017)

Los cambios en la planificación curricular, las áreas de conocimiento que van más allá de las asignaturas y la evaluación, el Ministro de Educación de 2008- 2019 comenta sobre la aceptación la Ley “Avelino Siñani Elizardo Pérez” en los sindicatos magisteriales rural y urbano que, “el sindicato rural sí aceptó, el urbano entre que sí entre que no”. Respecto al sindicato rural recuerda que:

Cuando estábamos haciendo la Ley, yo me fui a las asambleas de los maestros y en el caso de las asambleas de los maestros rurales mostrando cómo iba a ser la Ley, no es que estábamos exponiendo el proyecto nuestro sino el proyecto que se construyó con ellos. Mostrando todo lo construido, ellos hicieron una evaluación y por votación unánime mandaron una carta donde dice el proyecto de ley 070 Avelino Siñani Elizardo Pérez, se constituye con el magisterio rural por lo que “nos sentimos absolutamente identificados y lo volvemos patrimonio de lo rural, por lo que no permitiremos que se cambie una coma”. Eran de 70 a 80 delegaciones regionales (Aguilar en entrevista, 2017)

Mientras que el sindicalismo magisterial rural consideró la Ley ASEP “patrimonio de lo rural”, en el sindicato magisterial urbano se dividió entre los aliados al Partido Comunista con los que lograron alianzas ideológicas y el magisterio trotskista con el que no lograron mantener acuerdos a pesar de que Aguilar apunta que cumplieron con su pliego petitorio enfocado más en lo gremial (sindicalización, escalafón, centralización, inamovilidad y defensa de profesión docente):

En el ámbito urbano, donde la presencia del Partido Comunista y la presencia de los trotskistas tienen una fuerza muy grande, en el momento que nos presentamos, teníamos una alianza política con el Partido Comunista dentro del contexto de lo que era el MAS. Y desde el punto de vista del trabajo en el Ministerio tenemos una concordancia absoluta, logramos avanzar muchísimo en la respuesta a las demandas que habían planteado... la Asamblea Constituyente, habiendo sido Vicepresidente, me ayudó mucho a aprender el proceso de construcción desde acuerdos. Ahí logramos una muy buena alianza... incorporamos varios de sus planteamientos de algunos documentos ideológicos.

Desde el grupo trotskista, apareció como una jugada política, con franqueza, es parte y así lo hemos reivindicado siempre, de la incorporación de temas que eran simples y sensibles para el magisterio y eran correctos. Por ejemplo, ellos sacaron en esa época un documento de crítica al proyecto y la última parte decía, “plataforma de lucha, primer punto defensa del reglamento del escalafón del magisterio”, agarramos nosotros y en la Ley, artículo segundo, en principios generales “respeto al reglamento del escalafón magisterial”. Segundo punto de lucha, “no a la descentralización y autonomización de la educación, ni municipalización” y lo hemos incorporado porque era nuestra concepción. Tercer punto, “respeto a la sindicalización”, lo hemos incorporado. Y el cuarto era, “respeto a la inamovilidad docente y a la profesión de maestro”, y lo hemos incorporado. Le ley dice, “no puede ser maestro cualquier profesional, solamente es maestro el que es formado por el Estado, pero además es formado en una escuela que antes eran las Normales y ahora las Escuelas Superiores de Formación de Maestros”. Entonces, toda su plataforma de lucha incluye como el artículo segundo, de la Ley Avelino Siñani, yo les digo, pero aquí está su plataforma de lucha y ellos agarraron y dicen “sí, pero no las van a cumplir”. Pero la van a cumplir, ustedes la van a tener ahora como Ley, entonces, ahí fue donde derivó que los maestros urbanos, de 56 delegados, 53 votan a favor y tres votan en contra. Y con esto sale aprobado también en el ámbito urbano (Aguilar en entrevista)

Una de las exigencias que el gobierno cumplió fue la de “no a la descentralización y autonomización de la educación, ni municipalización”, una perspectiva que pone en jaque las propuestas educativas planteadas desde 2004 por las naciones indígenas originarias sobre el ordenamiento territorial en lo educativo en concordancia con la una reestructuración de la estructura gremial magisterial en cuanto a ítems, escalafón e inamovilidad. Sobre ese asunto, Roberto Aguilar menciona que desde el Ministerio de Educación se realizó un reordenamiento magisterial que ocasionó reacciones encontradas entre maestros y maestras:

Nosotros hemos hecho un reordenamiento y esa es su pelea más fuerte. Maestros que tenían muy pocos alumnos, pero que estaba cerca de otra unidad en la que también estaban en la misma situación lo hemos fusionado. También hemos aumentado maestros en casos que uno impartía clases a todo secundaria en comunidades alejadas.

¿Cómo es posible que un maestro esté dando a todo secundaria, y un maestro esté con cero alumnos o dos alumnos? U otro ejemplo, ¿cuatro alumnos, que dos abandonan, uno aprueba y otro reprueba? es injusto...

Si tú estás en una provincia, alejada, de difícil acceso donde los niños tienen que ir en lancha o los niños van a pie y no tienen maestro, es injusto. El hecho de que un maestro con un alumno, dos alumnos, cuatro alumnos, en la ciudad al lado de otra institución igual eso es injusto.

Eso no puede ser una reivindicación del magisterio ¿Cómo el magisterio puede reivindicar que el maestro trabaje con cuatro alumnos en medio de la ciudad?, no es justo, no es correcto y no lo voy a permitir.

Terminaron el resto de dirigentes aceptando por votación la propuesta y el acuerdo fue que ellos nos muestren los casos injustos, el acuerdo es verificar que no se estén cumpliendo injusticias, ni por el gobierno, ni por el Estado y ni por el sindicato. Pero hay un gran problema, la mayoría de los que trabajan en esas condiciones aquí en la ciudad son dirigentes (Aguilar en entrevista, 2017)

En cuanto a la ampliación de procesos participativos con madres y padres de familia, comunidad, organizaciones y autoridades de la comunidad, señala que, aunque existe una diversidad de contextos sobre el papel que ejerce la/el maestra/o en las zonas rurales y urbanas, en las zonas rurales existe más apertura y sensibilidad. A pesar del impulso de generar colectividad en el funcionamiento de la actividad educativa, resalta que la Ley respeta el rol magisterial, que defiende el escalafón, la inamovilidad, la formación, la capacitación, la preservación magisterial y la garantía del derecho a incorporarse en el sistema educativo sin que sea una profesión libre. También apunta que se han implementado medidas de sanción a autoridades municipales que incurran en poner maestros interinos por incurrir en el acuerdo de “cero interinos en el ministerio, de hecho, antes había 18mil ítems, ahora hay 250 mil”. En cuanto a discordancias con la Ley ASEP, Aguilar evidencia en la entrevista que el sindicalismo magisterial urbano de línea trotskista es el que batalla contra por cuestiones de oposición política:

En el tema reivindicativo del magisterio, ya no hay una actitud de enfrentamiento entre padres, madres y organizaciones indígenas. ¿Dónde surge el conflicto y el enfrentamiento? Cuando el/la maestro/a decide desarrollar un paro. Ha habido paros totalmente injustificados. Paros por situación de generar casos de conflictividad para impactar políticamente. Ni sus propias bases respondieron, las bases preguntan, ¿cuál es nuestro pliego? Sobre la base del pliego se hacen movilizaciones fuertes, hasta de nuestros propios aliados -maestros/as urbanos/as afiliados/as al Partido Comunista y magisterio rural-, nos han hecho firmar documentos que nos correspondían y eran correctos. La base se moviliza cuando ve que su pliego es justo, cuando dicen que no es correcto no se movilizan (Aguilar en entrevista, 2017)

Para ver los posicionamientos políticos, sociales y educativos del magisterio rural y urbano continuaremos con las medidas de la Ley ASEP en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Maestras y el Programa de Formación

Complementaria de Maestras y Maestros para después ofrecer una mirada más amplia sobre esos aspectos.

Las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Maestras

En la Reforma Educativa de 1994 se formaron profesionales técnicos superiores en los Escuelas Superiores de Formación Docente, desde 2010 la Reforma 1565 fue abrogada y la Ley Educativa 070 “Avelino Siñani- Elizardo Pérez” del Estado Plurinacional estableció el grado de licenciatura con estudios de una duración de cinco años para las generaciones de 2010 en adelante en las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros del Sistema Educativo Plurinacional.

En ese sentido, las veintisiete Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM) encargadas de la formación inicial pasaron por una reestructuración al interior del Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional donde se encuentra la Dirección General de Formación de Maestros. La formación de profesionales de la educación debía compatibilizar con el diseño curricular vinculado al proceso de una educación descolonizadora, intercultural, intracultural, productiva, etc. para que responda a un modelo sociocomunitario productivo. A la par, debería responder al Currículo Base, Currículo Regionalizado y Currículo Diversificado para una gestión educativa que beneficie al sentido de escuela y comunidad.

Jurídicamente se propuso un cambio profundo e integral del sistema educativo, aunque en los inicios de su aplicación, comenta la exministra de educación Magdalena Cajías, no existió un documento oficial para la transformación curricular de la Formación Docente.

A pesar de que las escuelas de formación magisterial deberían ser fundamentales para el cambio de nociones educativas, el Artículo 36 de la Sección se comenta que las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, “son las únicas instituciones autorizadas para ofertar y desarrollar programas académicos de formación de maestras y maestros”. Este Artículo muestra que las instituciones de formación de maestras y maestros tienen autonomía para la realización de sus

propios planes y programas de formación. Los sindicatos, las estructuras de poder sindicales asentadas en las escuelas de formación no pueden ser modificadas de forma radical por lo que los cambios estructurales de gestión administración, implementación y evaluaciones se consideran un tabú que frena posibles alteraciones de orden magisterial y pedagógico.

Fernando Carrión, Director del Programa de Formación Continua de Maestras y Maestros comenta que no existe un rechazo a la evaluación:

Estamos nosotros construyendo nuestros propios indicadores que nos van a mostrar más allá de la eficiencia y eficacia, hay indicadores que tenemos que trabajar, relevancia, pertinencia, equidad... ¿cómo mides si la educación sigue fortaleciendo la colonialidad o está siendo descolonizadora?, ¿cómo mides si estamos contribuyendo al desarrollo productivo en el país de manera local, regional, nacional? No hay y queremos. Tenemos un reparo en eso, es cierto, pero no tenemos miedo, en más, en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros hacemos procesos de evaluación distintas, a directivos, docentes, etc. con técnicas como cuestionarios clásicos, pero también grupos focales, hemos identificado, hemos creado una línea de denuncias digamos. Hemos entregado a cada docente y a cada directivo de las escuelas el resultado de su evaluación. Algunos puntos también de lo que los propios estudiantes han comentado sobre el maestro. Sobre eso los evaluamos, no es una evaluación punitiva sino para mejorar.

Ha habido un porcentaje de maestros y directivos que han tenido una evaluación baja y han mejorado sustancialmente en una segunda evaluación. Los que han tenido baja en dos evaluaciones hemos tomado decisiones laborales. Este año hemos metido otros temas, como la evaluación comunitaria, una autoevaluación (Carrión en entrevista)

Vidal Coria, ex Director Ejecutivo en 2014 del Observatorio Plurinacional por la Calidad Educativa (OPCE), institución descentralizada e independiente que tiene el encargo constitucional desde el 2010 de medir, evaluar, efectuar seguimiento y acreditación de la calidad de la educación²¹⁹ con indicadores propios en construcción bajo los principios de la Ley Educativa y Modelo Sociocomunitario Productivo, muestra una diferente apreciación. En sus labores de medición de la calidad educativa desde otros paradigmas, Coria aborda que en su experiencia una de las problemáticas fundamentales en torno a la evaluación son las Escuelas de

²¹⁹ Para profundizar en el Observatorio Plurinacional por la Calidad Educativa y en los enfoques de calidad educativa, entre otros trabajos, se encuentra el de Magda Zea O'Phelan Calla, "La evaluación de la calidad educativa en el paradigma de la educación para el vivir bien en Bolivia" (2020)

Formación de Maestras y Maestros por rechazo su rechazo a afrontar a profundidad los problemas de raíz que acontecen en el sistema educativo “por miedo a perder sus cargos” y desestructurar las dinámicas clientelares que existen a su alrededor. Desde la OPCE se critica las contradicciones y polarizaciones internas del Ministerio de Educación en cuanto a cambios de paradigmas radicales en contenidos, metodologías e implementación de políticas educativas. Apunta de manera directa que el Ministerio de Educación no quiere que la formación inicial y continua del magisterio sea evaluada con paradigmas de evaluación que nacen desde los postulados políticos del mismo Estado Plurinacional:

En esta gestión solo vamos a entrar en Educación Regular, de inicio. Cuando asumí en el 2011 esta dirección, comprendí, comprendo y estoy convencido que para una transformación era fundamental trabajar con el magisterio y la formación. Tanto con los nuevos que se están formando como de los que tenemos... porque esto no es solamente una reforma es un cambio de la educación, es lo que planteó el Congreso del 2006-2007 que se realizó en Sucre. Ya no queremos remaches, queremos cambios, en esta otra educación.

¿Pero qué sucedió en los hechos, más adelante? Si se intentó hacer los cambios en la educación Avelino Siñani, pero donde no siento que hay mucha claridad es el tema de la formación del magisterio. Nosotros como OPCE, estuvimos convencidos de que no podíamos estar ausentes de ese espacio, por lo que en el 2011 quisimos entrar a las normales porque sabíamos que eso era fundamental para asegurar que se formen maestros que se requieren para esta nueva sociedad. Planteamos al Ministerio de Educación un trabajo coordinado para hacer una evaluación de las normales, porque ellos ya habían empezado a recibir alumnos bajo la nueva ley, entonces, se debía conocer lo que pasa de fondo en las normales para saber cuál es ese maestro que queremos para la transformación.

No se pudo hacer, ahí tuvimos unas diferencias que siento que son por falta de una cultura de evaluación. Las autoridades que están dirigiendo el Ministerio de Educación, piensan que el OPCE les va a venir a sacar sus debilidades.

Si queremos encarar los problemas de la educación no debemos tener miedo, algunas autoridades del Ministerio de Educación tienen miedo de que ello repercuta en su cargo y eso es una actitud muy colonial... Esa actitud se lleva a las normales. Hasta el año pasado hemos estado insistiendo y al final optaron en el Ministerio de Educación hacer ellos mismos la evaluación de las normales. ¿Y qué resultado tuvimos? Evaluaciones comparativas entre normales que generaron pronunciamientos para comunicar que estaban en desacuerdo. Nosotros hubiéramos querido que todos se reúnan y elaboren informes de sus propias debilidades y fortalezas (Coria en entrevista, 2014)

Vidal Coria detalla que a pesar de ser una entidad independiente el Ministerio de Educación obstruye los procesos de evaluación para asentar las bases de la transformación educativa en sus debilidades y fortalezas. Menciona que los contenidos, metodologías y las didácticas educativas no tienen el empuje que han tenido otras iniciativas más superficiales del campo educativo, por lo que existen “contradicciones muy de fondo”:

... El OPCE debería ser una entidad independiente al Ministerio de Educación, pero lamentablemente se nos dificulta. Estamos entre aguas, dependencia e independencia.... Los recursos que se tienen son recursos del Ministerio y no, de la Tesorería General, Economía y Finanzas. Desde el Ministerio de Educación hemos tenido obstrucciones...

Nuestro presidente -Evo Morales- ha generado tantas acciones, como Juancito Pinto, el tema de infraestructura, el tema de la alfabetización, laptops por docente y por estudiante, etc., tantas acciones emprendidas que siento que no se ha acompañado en el tema de contenido, de orden metodológico, didáctico. No es sólo condiciones, es metodología, pedagogía.... Ahí es donde siento que hay serios problemas con los maestros.

El ministerio no puede decirnos, “evalúenos de esta manera”, somos independientes de qué y cómo evaluamos... La confederación de maestros rurales nos decía, “queremos saber cómo está el avance de la ley, hay poca información, queremos saber cómo estamos, son cuatro años”.

Siento que esta transformación sí tenía una tendencia crítica y eso está bien, pero en ese contexto ha estado más el hecho de polarizar cosas, “estamos en una postura crítica, diferente, por lo que todo lo que se ha recorrido no tiene sentido”. Pensar que todo lo que hicieron, por ejemplo, los maestros en el año 55 no tiene sentido es un extremo que no permite avanzar. Además, la posición es, “rechazamos todo” e indirectamente continua. Hay contradicciones preocupantes. Por ejemplo, el tema de integralidad holística, pero a la hora de calificar diferenciamos. Hablamos de pluralidad epistémica y le damos duro al positivismo. Contradicciones muy de fondo y sin claridad. Estamos en construcción y ojalá podamos corregir estos temas (Coria en entrevista, 2014)

Vidal Coria evidencia que con una evaluación a la estructura magisterial en particular y a la educación en general supone un riesgo en las estrategias políticas entre el gobierno y magisterio. Cuando al Director del Programa de Formación Complementaria de Maestras y Maestros (PROFOCOM) en entrevista se le comenta que la OPCE dirigida por Vidal Coria tenía como prioridad evaluar las Escuelas de Formación de Maestros y Maestras antes que a la Educación Básica muestra las discrepancias con la OPCE:

... ha seguido presentando las mismas evaluaciones estándar que no se ajustan a lo que hemos estado haciendo. El documento de evaluación de escuelas que presentaron es un documento estadístico interesante, pero el medir los avances en el proceso de transformación de la educación no está presente. A nosotros nos interesa algo más a fondo, no de indicadores, la OPCE está cambiando y debe ser a raíz de las observaciones que les hemos hecho (Coria en entrevista, 2014)

Otra de las cuestiones polémicas es la accesibilidad, falta de políticas de admisión y cierre de convocatorias para nuevo ingreso de las ESFM. Walter Gutiérrez desde el Ministerio de Educación evidencia algo fundamental y polémico sobre la admisión de estudiantes en Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros:

Tenemos ahorita 27 escuelas normales y 20 unidades académicas, total 47 centro de formación de maestros. En todas han obligado, han marchado los chicos para estar ahí adentro, les dijimos es una irresponsabilidad seguir formando, porque ahorita debemos tener unos 23.000 maestros sin trabajo. Por tanto, ellos ya están hablando de que esto es una profesión libre.

Claro, si ellos han presionado para entrar como sea a una escuela normal. Les dijimos del crecimiento vegetativo, el requerimiento de maestros no es tan grande como la que estamos formando, por eso este año 2014 no hemos abierto escuelas normales. Ahora hay jóvenes que están presionando para que abramos escuelas normales, pero sigue habiendo cantidad de maestros (Gutiérrez en entrevista, 2014)

En ese sentido, los nudos de conflicto existentes muestran que la voluntad de los acuerdos, pactos y negociaciones políticas están por encima de las posibilidades transformadoras hacia una educación plurinacional y descolonizadora.

Programa de Formación Complementaria de Maestras y Maestros. (PROFOCOM)

El PROFOCOM es un sistema de formación continua impartida por el Ministerio de Educación para orientar a los maestros y las maestras a la transformación de la práctica educativa y aportar a la recuperación de saberes y conocimientos de los pueblos indígenas. El Programa de Formación Complementaria es un espacio de creación gubernamental apoyado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM). En el Artículo 40 sobre el Programa de Formación Complementaria se contempla que:

- I. La formación continua es un derecho y un deber de toda maestra y maestro, está orientada a su actualización y capacitación para mejorar la

calidad de la gestión, de los procesos, de los resultados y del ambiente educativo, fortaleciendo las capacidades innovadoras de los educadores.

- II. La formación continua estará a cargo de una instancia especializada, bajo dependencia del Ministerio de Educación, su funcionamiento será definido mediante reglamentación específica.

El Ministerio de Educación en su documento de 2012 tiene como objetivo con el PROFOCOM:

- a) Consolidar un sistema de formación continua de docentes orientado a la transformación y la innovación permanente de la práctica; b) Aportar a la construcción de pedagogías propias; c) Adecuar la formación docente al contexto de cambio que vive el país; d) Desarrollar una nueva cultura organizacional comunitaria; y e) La formación en función de las especialidades y necesidades concretas de las maestras/os (Ministerio de Educación, 2012)

La inexistencia de un currículo oficial de capacidad transformadora para la formación de docentes, el PROFOCOM podría considerarse la “alternativa” para incentivar la creación de propias pedagogías y reflexiones para considerar la educación como una opción política:

- a) Consolidar un sistema de formación continua de docentes orientado a la transformación y la innovación permanente de la práctica; b) Aportar a la construcción de pedagogías propias; c) Adecuar la formación docente al contexto de cambio que vive el país; d) Desarrollar una nueva cultura organizacional comunitaria; y e) La formación en función de las especialidades y necesidades concretas de las maestras/os (Ministerio de Educación en Cajías, 2011)

El Programa es de carácter obligatorio y tiene una duración de dos años, los maestros y maestras obtienen el grado de licenciatura para los técnicos superiores y maestría para los que tienen el grado de licenciatura. Los contenidos del Programa de Formación Complementaria muestran (como en la Currículo Base) una gran cercanía a la educación popular, teorías decoloniales y en general a corrientes de intelectuales latinoamericanos así como, “fortalecer la formación integral y holística, el compromiso social y la vocación de servicio de maestras y maestros en ejercicio, mediante la implementación de procesos formativos orientados a la aplicación del currículo del Sistema Educativo Plurinacional, que concrete el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo aportando en la consolidación del Estado Plurinacional” (PROFOCOM, Unidad de formación N° 4)

Juan Churata, ex director de la ESFM de Warisata comenta sobre los propósitos de PROFOCOM que es la formación magisterial para apropiarse al modelo Sociocomunitario Productivo:

Por otra parte, la institución cuenta con PROFOCOM para maestros en ejercicio, por lo que la institución se está haciendo cargo de trece distritos, todos los docentes que trabajan, acá tenemos un coordinador, y nosotros somos responsables de esa formación complementaria. El ministerio nos da unidades de formación, el primer módulo es la apropiación del Modelo Sociocomunitario Productivo, las políticas de lineamientos. ¿Quiénes forman? Una parte somos docentes de aquí y docentes de planta que son dieciséis, ellos netamente están en PROFOCOM y nosotros la mitad que somos 17. Por ejemplo, soy docente de PROFOCOM. Yo estoy en la segunda fase... ¿Entonces qué es la situación de Programa Complementario? es que conozca el Modelo Sociocomunitario Productivo, recuperar los conocimientos, los valores, la estructura curricular (Churata en entrevista, 2014)

Fernando Carrión Justiniano, Director General del PROFOCOM en entrevista realizada en 2014 comenta que el propósito fundamental del programa es la formación permanente del maestro/a por parte del Estado Plurinacional:

Hay una visión integral de la formación del maestro, en los años 90 la formación de maestros eran solamente una formación inicial, el estado solamente asumía la formación del futuro maestro. La capacitación, actualización, formación permanente de desarrollo profesional del maestro corría de parte de del propio maestro. Podía ser en cualquiera de las líneas pedagógicas, de hecho, se creó todo un mercado grande desde las universidades que con el PROFOCOM cayó. Por eso, no nos quieren muchos. El Estado Plurinacional, la Constitución habla no solamente de la formación inicial, sino de la formación permanente de maestros. La Ley Avelino Siñani profundiza que la formación de maestros está compuesta por la formación inicial, posgradual y continua. La visión integral del maestro con todo el apoyo y acompañamiento a lo largo de toda su vida profesional desde el Estado. Eso es otra novedad (Carrión en entrevista, 2014)

Fernando Carrión concreta que el PROFOCOM también se forma para “nivelar jerarquías” y no haya un “doble magisterio” entre maestros/as técnicos superiores y licenciados/as a partir del 2010:

Otra diferencia, la jerarquización de la formación de maestros hasta los años 90 estaba a cargo de las normales que daban en tres años, tres años y medio su formación, a nivel académico de técnico superior. Ahora son cinco años a nivel licenciatura a partir del 2010. Por otra parte, desde la Ley misma se ha propiciado que el Ministerio de Educación implemente un programa de formación complementaria para nivelar a los maestros académicamente, ese es el PROFOCOM. Así, los maestros tendrán la licenciatura para que no se cree un magisterio doble, los maestros nuevos con nivel de licenciatura y con modelo

educativo sociocomunitario y productivo y los maestros con un nivel de técnico superior y desde el constructivismo y otros modelos anteriores. ¿Qué es lo que hemos hecho con PROFOCOM? Este grupo grande, lo estamos nivelando académicamente y también en el modelo educativo. En el PROFOCOM trabajamos el nuevo modelo y consideramos que para el 2016 tendremos formados al 90% de maestros con el PROFOCOM, con el mismo nivel académico y con el mismo modelo educativo, con todas las dificultades que ello signifique en la jerarquización y profesionalización del docente (Carrión en entrevista, 2014)

Las medidas gubernamentales tomadas en cuanto a tensiones posibles con el magisterio y las ESFM Carrión señala que el PROFOCOM es un programa inscrito en las Escuelas de Formación, que son quienes otorgan el título al concluir el periodo de formación:

no ha habido grandes tensiones porque se está aplicando el modelo con los maestros, la formación complementaria a nivel licenciatura no ha tenido que recurrir a la universidad, la hemos hecho con las mismas ex Normales, ahora Escuelas de Formación de Maestros, que son las únicas que por Ley pueden formar para la docencia. Entonces no hay una ruptura, obviamente hay fricciones por todo cambio, pero en el marco de otras transformaciones estamos yendo de la mano con los maestros.

Las escuelas normales dependen del Ministerio de Educación, PROFOCOM también que está a cargo de las Escuelas. Cada participante del PROFOCOM está inscrito en una determinada Escuela. El maestro ha vuelto a la normal, esto está creando un hábito de que vuelva también para sus posgrados y formación continua. El PROFOCOM no puede titular de licenciatura a maestros, es un programa, no una institución, la institución que soporta y los diplomas que vamos a entregar van a ser desde la Escuela donde se haya inscrito el maestro. Esas son las sedes del PROFOCOM (Carrión en entrevista, 2014)

El Director del PROFOCOM comenta que se ha puesto en duda el nivel académico del programa porque en la primera fase tuvieron muchas limitaciones para aplicar el modelo a nivel licenciatura:

... hemos apostado no por las universidades sino por las mismas escuelas y para ello hemos optado por el mismo maestro, no hemos puesto otros profesionales. Hemos tenido que buscar maestros que tengan licenciatura, eran pocos, unos cinco- seis mil que además se formaron en distintas universidades y enfoques. Lo único que nos servía de ello es el título para ser facilitador, hemos recurrido a lo que había, cumplían con el requisito formal y nosotros hemos tenido que darles la formación sobre el modelo. Eso seguramente ha causado en muchos casos fricciones, roces y críticas... El piso del que hemos partido en la primera fase, con los cuarenta mil primeros licenciados que egresaron, es distinto al piso de la segunda fase, los mejores maestros que han terminado el PROFOCOM, los

invitamos a ser facilitadores en las demás fases. Ellos no sólo se han formado en el modelo sino lo han aplicado (Carrión en entrevista, 2014)

Ante la diversidad de críticas como las que realizó el exvicepresidente aymara de la época neoliberal, Víctor Hugo Cárdenas, que puso en duda si maestros y maestras pueden aportar al conocimiento y saberes de los pueblos indígena originarios. Sobre el PROFOCOM criticó que tiene más peso la parte ideológica que la pedagógica:

... pobres actores, qué van a hacer con una Ley que no les da guías pedagógicas y educativas sino más bien les da guía política, guías ideológicas cuando de lo que se trata es de trabajar en educación, no tienen muchos elementos de apoyo (Cárdenas en entrevista, 2014)

En este mismo sentido de críticas hacia el PROFOCOM, otra cuestión fundamental que comenta Fernando Carrión es sobre lo que representa la formación a nivel de licenciatura, más allá de formalidades “academicistas”²²⁰ que se acostumbran en espacios universitarios:

Otra razón para crítica, que para nosotros es más bien una cosa buena, es que muchos maestros han querido encontrar en el PROFOCOM ese academicismo universitario y no lo han encontrado en el sentido de “ahora me lees tres libros y me traes el resumen y de eso te pongo la nota”. Sino que era un proceso con una metodología a partir de la práctica, un momento presencial, un momento de aplicación y un momento que se presentan los resultados y discusión. Cosa que les ha obligado a los maestros a trabajar juntos y a reunirse.

Toda la metodología misma del PROFOCOM no encajaba con la idea de las licenciaturas de las universidades, no nos interesaba ese modelo. No nos interesaba el título, nos interesaba cuestionar la práctica del docente para que conozca, asimile y aplique el modelo (Carrión en entrevista, 2014)

Así como Vidal Coria, Director del Observatorio Plurinacional por la Calidad Educativa, comenta que tuvieron diferencias para evaluar desde indicadores propios a fines al proceso de transformación de la educación, también mostró sus diferencias con el Programa de Formación Complementaria de Maestras y Maestros:

²²⁰ Cabe mencionar que los intelectuales y académicos bolivianos han sido excluidos en el proceso educativo bajo el razonamiento de que la medida de que éstos evaluarán a docentes quedó bajo el sello neoliberal, aunque, paradójicamente, el PROFOCOM tiene un alto grado de contenidos en ciencias sociales y academicistas.

Lo mismo sucedió con PROFOCOM, dijimos para evaluar en el 2013, como parte de formación continua, pero lamentablemente no hubo ninguna apertura por parte de autoridades del Ministerio. El PROFOCOM es un tema de discusión en las dos confederaciones magisteriales y el Ministerio de Educación.

¿Cómo se están formando esas licenciaturas?, caemos en el tema del contenido... la falta de contenido se puede visibilizar en la puesta en aula del magisterio... ¿cuál es el modelo sociocomunitario productivo?, ¿Cómo se utiliza y configura en el aula? No hay claridad en ese sentido, obvio, estamos en construcción, pero hay que ir cerrando etapas, no podemos estar como cinco años atrás (Coria en entrevista, 2014)

Las palabras de Coria de la OPCE sobre el PROFOCOM muestran que esta segunda instancia fue un amortiguador de apariencia transformadora sobre anquilosadas problemáticas pedagógicas, sindicales, estructurales y de formación históricas existentes en el magisterio.

6.3.3.3.- Sindicatos magisterial rural y urbano: complejidades históricas representadas en la actual Ley Educativa ASEP

El sindicalismo en Bolivia tiene una tradición organizativa fundamental, sobre todo desde la Guerra del Chaco hasta la actualidad. En el caso del magisterio sindicalizado existe una histórica diferenciación entre el magisterio rural y el magisterio urbano, que parten de referentes políticos e históricos de lucha y movilización. A pesar de sus diferencias, los dos sindicatos defienden una “conquista” lograda en la COB de 1955: el escalafón magisterial, ítems, defensa de la profesión docente e inamovilidad.

Las/los maestras/os rurales se concentran en la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural en Bolivia (CONMERB) y el magisterio urbano en la Confederación de Trabajadores de la Educación Urbana de Bolivia (CTEUB). En el marco de una “transformación educativa” que considera a las maestras y los maestros uno de los ejes fundamentales para el cambio social nacional se entremezcla con una línea delgada que resguarda estructuras sindicales anquilosadas, posicionamientos distantes entre dirigencia- base y juegos políticos que se posicionan más alto que las necesidades de crear caminos de gestión de políticas que acompañen rutas de transformación. Para reflexionar sobre ello,

Guillermo Mariaca, doctor en literatura y especialista en temas educativos, polemiza el poder sindical relacionado a partidos políticos que “privatizan” la educación:

La educación rural está controlada por el MAS, y la educación urbana está controlada por el Partido Comunista y ese fenómeno trotskista que todavía existe en La Paz, resulta entonces que el MAS, PC y el trotskismo son los privatizadores de la educación pública en Bolivia (Estudios Bolivianos, 2014).

Al interior del magisterio urbano CTEUB existen dos líneas políticas la del Partido Comunista y “otros más radicales y combativos relacionados con el Partido Obrero Revolucionario (POR) de tendencia trotskista”²²¹, como singularidad, “los partidos políticos sin vigencia nacional ni presencia en las instituciones del sistema democrático utilizan las organizaciones sindicales para intervenir en la política nacional” (Solares, 2020:17). Las organizaciones políticas del sindicato se encuentran en una permanente rivalidad para tomar las direcciones sindicales departamentales y nacional, después de cuarenta años que el Partido Comunista de Bolivia (PCB) tuvo la dirigencia nacional del CTEUB, en el 2016 la dirección de línea trotskista tomó el relevo.

La dirección del Partido Comunista de Bolivia es uno de los sindicatos aliados al gobierno del MAS y, por lo tanto, aprueba la Ley ASEP. Por lo contrario, la dirección trotskista concentrada mayormente por el magisterio paceño con la Unión Revolucionaria de Maestros (URMA) de la Federación Departamental de Trabajadores de Educación Urbana de La Paz (FDTEULP) se mantiene en oposición con el gobierno masista y la Ley Educativa:

... el referente sindical de la Revolución Nacional de 1952, la COB, ya no tiene correspondencia con lo que actualmente sucede con la sociedad, con las organizaciones sindicales y con los trabajadores. Características tan sensibles como la legitimidad, representatividad y democracia sindical han quedado afectadas produciéndose en general un proceso de descrédito o desindicalización de los

²²¹ Randolf Marcelo Solares en su tesis *URMA: 28 años de vigencia continua en la dirección sindical del magisterio urbano de La Paz* (2020) realiza un recorrido histórico hasta la actualidad para diferenciar las diferentes corrientes sindicales al interior del magisterio urbano: “Antes de la Guerra del Chaco la fundación de un verdadero partido marxista en Bolivia era frustrante porque no había la cohesión necesaria tanto para estabilizar como para estructurar la vigencia orgánica de una verdadera conciencia revolucionaria... Esta ausencia coadyuvó al surgimiento del trotskismo boliviano y permitió también que los mineros, sector posteriormente calificado de vanguardia proletaria de los trabajadores de Bolivia a través de la COB, al no encontrar la consolidación de un hegemónico Partido Comunista se acercasen al POR” (2020: 50)

trabajadores asociado a la crisis de la economía internacional, y, en lo nacional a un fuerte proceso de cooptación de los sindicatos por parte del gobierno del MAS (Solares: 2020)

El sindicato del magisterio urbano de CTEUB declaró su posicionamiento con la participación de los mineros como vanguardia histórica, en el contexto del azote sindical en los sucesos golpes de estado, las políticas neoliberales y los levantamientos popular-comunitarios de inicios del siglo XXI, circuló el documento *La escuela para rescatar la patria* (2004) para marcar su representación, legitimidad, sindicalización, así como su propuesta alternativa educativa revolucionaria, popular, humanista, plurinacional, democrática, co-educativa, laica, científica y antiimperialista.

En entrevista con Roberto Aguilar, ex ministro de educación apuntó que las demandas sindicales del magisterio tanto rural como urbano fueron atendidas para la conformación de la Ley Avelino Siñani- Elizardo Pérez. Por su parte el viceministro de Educación Superior, Jiovanny Samanamud a punta que a pesar del “corsé del sindicalismo” la Ley ASEP:

... articula esta visión de los pueblos indígenas, de los sabios, en algunos casos intelectuales que han sistematizado y organizado esta visión en la famosa idea de la chakana²²² por un lado. Por otro lado, en las reivindicaciones sindicales y salariales que estén presentes también detrás de los profesores, porque los profesores mantienen tensiones, tienen esas experiencias muy ricas frente a la realidad boliviana, pero al mismo tiempo tienen el cordón o el corsé del sindicalismo... se construye en contradicción, se construye en una cierta ambigüedad y los profesores, a los que acusamos de ser sindicalistas, tienen también en su ambigüedad potencialidades en su experiencia (Samanamud en entrevista, 2014)

A modo de contrarrestar las referencias históricas sindicales e indagar en la apariencia oficial de equilibrio que muestran los diferentes funcionarios públicos del Ministerio de Educación entrevistamos a la dirigente trotskista Vilma Plata en representación a la corriente disidente del sindicato magisterial urbano (CTEUB) y

²²² Educación integral inspirada en la chacana en el ser, saber, hacer, decidir. “En los orígenes de esto se hallan grupos intelectuales, indígenas sobre todo aymaras que han decidido reinterpretar su visión educativa desde el contexto de su lengua, y esto ha sido primicial inclusive antes de la década de los 80”, Samanamud.

al exdirigente y exdirector académico de la ESFM de Warisata, Juan Churata, en la actualidad, Director Departamental de Educación de La Paz.

Vilma Plata comenta en entrevista por qué existe una diferenciación entre el magisterio rural del urbano, “no es algo artificial o que estemos divididos -magisterio rural y urbano-, responden a realidades concretas. El trabajador rural del campo vive en el campo. Ahora, dentro de la ciudad hay zonas periféricas, por ejemplo, Achacachi, una parte es urbana y otra parte es rural, son maestros urbanos provinciales... Están los maestros urbanos de la ciudad, maestros de El Alto y maestros urbanos de la provincia. Esa es nuestra composición” (Plata en entrevista, 2014). En ese sentido, como ala trotskista de la Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (CTEUB) posiciona en oposición al gobierno de Evo Morales, hace una pregunta clave, ¿qué va a hacer frente a la propiedad privada?”:

Primero, el gobierno de Evo Morales desde el 2005 ha sido un gobierno de transacción en el sentido de que es el producto de un gran levantamiento de sublevación que hubo en Bolivia para sacar al expresidente Sánchez de Lozada. Un levantamiento formidable. Entonces es un gobierno que ha aparecido para frenar esa convulsión social del 2005, a pensar y consolidar la llamada democracia en Bolivia, que no hay tal tampoco.

Segundo, el hecho de que ha podido aparecer como la carta de pacificación que Evo Morales es un personaje de origen indígena. La gente aquí tiene enraizado tantos años de opresión que se vio la gente identificada con el hombre indígena después de tantos años de explotación, de opresión, etc. por eso logró la votación que tuvo. Nosotros, ya en esa época denunciábamos que no puede identificarse un gobierno por su color de piel, ni por su rostro indígena, sino que concretamente, ¿qué va a hacer frente a la propiedad privada?, que esa fue la sublevación de octubre, porque los hidrocarburos fueran de los bolivianos y para los bolivianos. Evo Morales con toda claridad nos dijo no va haber ninguna expulsión de las transnacionales, se les van a dar amplias garantías jurídicas a las transnacionales. La gente al principio tenía grandes ilusiones y a medida que transcurre el tiempo se han ido desvaneciendo de esa situación (Plata en entrevista, 2014)

La dirigente trotskista del sindicato magisterial urbano considera que Evo Morales fue “la carta de pacificación” antes las convulsiones de 2005 y que su “rostro indígena” fue una “ilusión” porque dio “garantías jurídicas a las transnacionales”. Antes esa situación, en cuanto a las divisiones al interior del magisterio urbano CTEUB, señala que el divisionismo con el ala del Partido Comunista se intensificó por sus alianzas con el gobierno masista, “se ha animado a hacer lo que no se han

animado a hacer los gobiernos neoliberales del pasado, penalizar la huelga, día no trabajado, día no pagado, para quebrar las huelgas indefinidas” (Vilma en entrevista, 2014) y también promover la sindicalización libre, no automática. Desde el periodo de la presidencia de Evo Morales (2006- 2019):

El (actual) gobierno ha tenido un papel muy dañino de dividir ahí donde no puede ganar por elecciones. Entonces, forma su propia organización que responde al MAS. Eso ha hecho con los indígenas y campesinos. A nosotros también nos quiere dividir, que El Alto, se constituya en otra federación diferente a nosotros, por ahí nos quiere partir, pero hay un criterio muy consciente de los maestros de que la división forma parte de la debilidad. El gobierno ha hecho varios intentos de dividir y hasta la fecha se mantiene unitario. Lo mismo con la COB... no vamos a ir contra la COB, sino contra la burocracia que se ha incrustado como dirección y que es pasajera.

Considera que el ala del Partido Comunista y la COB se posicionaron con el gobierno del MAS mediante negociaciones entre control sindical y prebendalismo:

El Partido Comunista se mueve así, a través del prebendalismo y formando burocracias. El propio gobierno del MAS para controlar al sindicalismo también ha formado muchas camarillas burocráticas. La prueba de ello es que la COB está totalmente controlada por el oficialismo y a prebendas. Por ejemplo, cada primero de mayo han regalado a todos los dirigentes sus vagonetas... así ha ido comprando a las cúpulas dirigenciales, pero las cúpulas a su vez chocan mucho con la base. Ahí está la riqueza del movimiento sindical. Nosotros siempre hemos señalado que ante cualquier gobierno en turno siempre debemos tener nuestra independencia política y sindical, inclusive si estuviéramos en un gobierno socialista y un Estado verdaderamente obrero-campesino. El deber del sindicato es luchar por las necesidades de las bases al margen del Estado (Plata en entrevista, 2014)

En lo que discurre como un ambiente de cooptación de cúpulas dirigenciales y choques con las demandas de las bases, en cuanto a la Ley “Avelino Siñani Elizardo Pérez” puntualiza posicionamientos opuestos al gobierno del Estado Plurinacional y Ministerio de Educación:

El nudo gordiano de la Ley ASEP está en el capítulo de Bases y Fines, donde fijan qué tipo de hombre se va a fijar en Bolivia, qué tipo de país y qué tipo de desarrollo. Cuatro son los pilares: descolonización, educación comunitaria, educación productiva, interculturalidad e intraculturalidad.

En esa misma parte, nosotros sostenemos que esas bases y fines están estructuradas sobre la base de la teoría del posmodernismo. La teoría del posmodernismo, ¿qué es lo que te dice? Que ha caído el socialismo, que ha triunfado el capitalismo, que vive el capitalismo y tiene larga vida, por tanto, hay que acomodarse y pedirle las cosas que podamos, pero dentro del marco del capitalismo. Esta Ley está sobre la base de esa teoría reaccionaria, porque en la

medida en que te señala que se acabó la lucha de clases y ha caído el socialismo, comenta que tiene que haber armonía, complementariedad y reciprocidad. De ahí viene el asunto de la interculturalidad (Plata en entrevista, 2014)

Vilma Plata plantea que la educación comunitaria, la descolonización y las políticas culturales apropiadas por el gobierno de las naciones indígenas originarias son teorías posmodernas que hacen triunfar al capitalismo por intentar neutralizar a una sociedad con creencias de que el socialismo con su lucha de clases quedó derrotado en el pasado.

La cuestión que pone sobre la mesa la dirigente trotskista es fundamental para marcar la disyuntiva de si las posturas de las naciones indígenas originarias son posmodernas o es que una vez retomadas por los conductos de la democracia liberal estatal se convierten en ello. En el caso de Bolivia, con los paquetes pluriculturales y multiculturales del periodo neoliberal como referente también podríamos poner en debate si las demandas de las naciones indígenas originarias tomaron las claves culturalistas de agendas internacionales para reivindicar sus demandas históricas a partir de la oleada de ONGs que se instauraron en la época con los CEPOs como órgano transmisor.

En ese sentido, Plata afirma que la Ley “Avelino Siñani- Elizardo Pérez” es una continuidad de las políticas culturalistas instauradas en la era neoliberal, así como su relación económica estructural en sintonía con lo que llama “colonizadores modernos”, las transnacionales:

Todo ese paquete “Pluri-“, “Multi-“ de la época neoliberal está concentrada en esta Ley Avelino Siñani. No nos plantean la multiculturalidad aquí, pero sí la interculturalidad, que es más o menos lo mismo... en lugar de resolver el verdadero problema indígena, que es tierra y territorio y su derecho a la autodeterminación. Desconoce que hay una cultura opresora y culturas oprimidas, quieren que estemos en el diálogo. Es una teoría muy reaccionaria.

El problema de la intraculturalidad, es una demagogia por parte del gobierno, hay todavía mucho racismo pero no analizan cuales son las causas del racismo. Es un problema material, de diferenciación económica. Entonces creen que los maestros, en lugar de resolver ese rol estructural, tenemos que meter a los niños en las aulas la concientización... A la gente del Oriente, el gobierno los ha estigmatizado como derechistas, racistas, etc., pero ahora en época electoral está haciendo sus convenios con esa derecha racista. Una total contradicción.

... Ha dejado intactos a los colonizadores modernos, que son las transnacionales. Ratifica la propiedad privada y las transnacionales, por lo que tiene que existir la escuela privada... Se limitan a una descolonización de tipo cultural y no una descolonización económica, la dominación ha sido un hecho fundamentalmente económico, pero lo desvía, es simplemente cultural, revalorizar nuestras danzas, nuestro folklore, nuestras tradiciones, nuestros mitos, etc. (Plata en entrevista, 2014)

En esa parte de la entrevista, paradójicamente, desde el trotskismo y no desde fuerzas sindicales- políticas afiliadas al MAS, Vilma Plata invoca el derecho a la autodeterminación y las problemáticas de tierra- territorio como eje transformador de la problemática indígena para deslindarse de las políticas culturalistas neoliberales que requieren de una descolonización no meramente cultural sino económica- estructural:

Si les está dando tanta fuerza a lo indígena, a la naturaleza, a la Pachamama, y a los seres ancestrales, por qué no resuelve el problema de los indígenas de su recuperación de sus tierras expropiadas. Qué es lo que decía el peruano Mariátegui, el problema del indio pasa por la recuperación de su tierra y su territorio. Mas bien les ha quitado más tierras... se han sorprendido de que el gobierno de su hermano indígena, entre arma en mano a sacar a los indígenas de las tierras que habían ocupado. Se están desligando, hemos tenido la lucha del TIPNIS.

... En la ley de inversiones, a los indígenas, les aplican el código penal si se oponen a que el inversionista pase o quiera explorar su territorio, totalmente contradictorio a la constitución política del estado que dice que el indígena es el dueño de su tierra y territorio y que tiene que autorizar la comunidad si alguien va a ir a explotar en su tierra y territorio (Plata en entrevista, 2014)

Profundizando más en la opinión de Plata sobre la Ley ASEP opina que es “reaccionaria” y “contradictoria” por las cuestiones arriba presentadas, y también “anticientífica, retrógrada y etnocentrista” que hacen referencia a los saberes y conocimientos ancestrales:

¿Anticientífica, por qué? Porque en la Ley señala que la recuperación de nuestros saberes ancestrales es preminente a referencias de los conocimientos científicos. Nosotros creemos que como bolivianos tenemos que saber de dónde venimos, quienes fuimos y hacia donde vamos, conocer nuestros ancestros, pero de ahí a que lo ancestral, que forma parte de un periodo histórico de desarrollo de las fuerzas productivas donde hay mucha mitología, mucha religiosidad y donde la explicación de los fenómenos naturales está impregnada de religiosidad, muchos han sido develados por la ciencia. No podemos decir que siguen siendo preminentes en referencia al conocimiento científico.

Aquí eran politeístas, para nuestros ancestros, todo era dios, todo lo que no podían explicar, el dios trueno, el dios sol, el dios luna, pero ahora yo no puedo explicar a nuestros alumnos que sigue existiendo el dios trueno y que nos quiere castigar. Lo que tengo que decirles es porqué existe el trueno de acuerdo a los conocimientos científicos, que es el choque de dos nubes, la ciencia ha avanzado.

El gran error que ha cometido el gobierno es que el científico es colonizador, occidentalista, racionalista, racista... por eso decimos que es etnocentrista porque la Ley lo centraliza en la etnia. Y es retrogrado porque en vez de avanzar a conocimientos científicos, quieren que retrocedamos en la historia, ese es el choque fundamental que tenemos, pugnamos por una educación científica (Plata en entrevista, 2014)

Vilma Plata apunta un terreno lleno de complejidades que muestran sus diferencias históricas con las memorias que conforman al magisterio rural. Sus lineamientos políticos trotskistas responden a concepciones racionalistas y laicas de una izquierda clásica imaginada desde sus orígenes europeos donde los lineamientos revolucionarios están rígidamente establecidos en la clase obrera-campesina y la vanguardia minera en el caso boliviano con la memoria asentada en los primeros años del movientismo. Debemos recordar que en el anterior apartado rescatamos de la entrevista con Vilma Plata que el *ayllu* ha ido desapareciendo, con lo cual “no hay base de propiedad social comunitaria para pensar en una educación comunitaria”.

La dirigente trotskista muestra con sus palabras una escena que nos lleva a las vivencias representadas por jóvenes universitarios de origen aymara que se asentaron en las urbes periféricas en las oleadas migratorias de la década de los cincuenta en adelante, que quisieron ser parte de un movimiento revolucionario que los alejó por no cumplir con los cánones de la izquierda tradicional creando así el surgimiento del katarismo e indianismo. La incompreensión entre luchas anticoloniales y las luchas de corte marxista- leninista- trotskista etc. continúan latentes en el escenario político boliviano, aunque el exministro Roberto Aguilar comentara en entrevista que son parte del gobierno y Ministerio de Educación marxistas, leninistas, trotskistas, comunitarios, etc. que los unifica “identificarnos de izquierda”.

Por otra parte, Vilma Plata considera que la profesión docente carga con una gran vulnerabilidad porque de ser técnicos superiores al otorgamiento de licenciatura hace a la profesión libre y no garantiza la elevación de la calidad de la educación. Desde el Ministerio de Educación concretaron la defensa de la profesión con grado de licenciatura después de cursar el PROFOCOM. Sobre el Programa de Formación Complementaria de Maestras y Maestros critica que son “cursos de adoctrinamiento”:

Si bien es voluntario, podríamos decir que no es tan voluntario porque te están condicionando a que si no haces este PROFOCOM puede peligrar tu fuente de trabajo. Los maestros han ido obligadamente y hay un montón de quejas porque es una improvisación total... Los facilitadores son pésimos, no entienden ni ellos mismos la Ley Avelino Siñani. Lo peor de todo es que son cursos de adoctrinamiento de la Ley Avelino Siñani, no le dan un margen al maestro de poder ser críticos ante la Ley, tienen que repetir como si fuera una biblia (Plata en entrevista, 2014)

A diferencia de los maestros urbanos, el magisterio rural y/o sus cúpulas sindicales de la Confederación Nacional de Maestros de *Educación Rural de Bolivia* (CONMERB) están afiliadas a las filas del MAS o simpatizan con las políticas educativas. La alianza entre sindicato- gobierno embona en las narrativas compartidas desde la memoria de luchas comunitarias. El magisterio rural defiende el “proceso cambio histórico” donde está inserto el Estado Plurinacional y el/la maestro/a asume con mayor efusividad su rol en cuanto a la justicia social, descolonización, educación comunitaria y socioproductiva como símbolos de lucha. En la página oficial del CONMERB el magisterio rural se atribuyen parte de la caída del neoliberalismo y se responsabilizan con el llamado “proceso de cambio”:

La lucha sin cuartel del magisterio Rural Boliviano, contra los diferentes gobiernos neoliberales que enajenaron las empresas estratégicas del Estado Boliviano, llevando al país hacia el descalabro económico, ensanchando más la brecha entre ricos y pobres, fue igualmente dura. Soportó la embestida represiva policiaco-militar que, no obstante, su ferocidad, no pudo vencer la fuerza del pueblo que, finalmente, terminó por tumbarlo. El Magisterio Rural organizado, fue protagonista de primera línea del derrumbe del neoliberalismo en el país (2003-2005).

A la caída de los “empresarios en el Poder”, la CONMERB., bajo el sustento de sus bases de todos los confines del territorio patrio, fue parte activa del Proceso de Cambios estructurales, a partir de su más cara aspiración de dotar al país de una nueva Ley de la Educación Boliviana, cuyos fundamentos fueron aprobados en el Congreso de la Educación, realizada en julio de 2006, logrando culminar su gran tarea con la promulgación de la Ley 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, en

instalaciones de la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia.

Hoy, desde su independencia sindical, reclama la profundización del Proceso de Cambios, dirigido a la construcción de una sociedad más justa y solidaria, sin explotados ni explotadores (CONMERB, en línea)

El magisterio rural tuvo una gran presencia en los movimientos que se dieron en la ciudad de El Alto y en la altiplanicie para el derrocamiento del gobierno que presidía Carlos Mesa. Además, tuvieron una participación fundamental en las propuestas que se presentaron desde los noventa hasta la Asamblea Constituyente con el Pacto de Unidad. El magisterio rural, es consciente del papel histórico que tiene para la transformación del país en el marco del Estado Plurinacional.

En un recorrido histórico se visualiza que el magisterio rural no se ha apartado del proceso histórico existente en las propuestas educativas apegadas a la diversidad cultural y las problemáticas territoriales reivindicadas desde las comunidades indígenas originarias campesinas. Juan Churata Cosme, el exdirigente de la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB) y director de la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros de Warisata en 2014, en entrevista, actualmente Director Departamental de Educación de La Paz remarca la estrecha relación entre el sindicato del magisterio rural y el gobierno:

Fui dirigente nacional de los maestros rurales desde el 2007 hasta el 2010. Siempre ha habido dos rivalidades, por ejemplo, los maestros urbanos iban con una ley que no recuerdo el nombre, única para el magisterio. Otra ley tenían ellos. Nosotros también teníamos trabajo con la Ley Avelino Siñani, pero bajo el consenso de la mayoría, ellos no han consensuado. En el 2010 se ha aprobado en el congreso cual ley va a ir, entonces no les ha gustado que nosotros tomemos el presidio, los rurales hemos tomado el presidio, los urbanos no. Se retiraron ellos, a lo último se arrepintieron y volvieron a participar.

Siempre hay alguna divergencia, por ejemplo, en La Paz fuertemente está una política del trotskismo, Vilma Plata y José Luis Álvarez, están en contra de la Ley, pero más al contrario, las bases están conscientes de cómo llevar esta la Ley y por eso PROFOCOM se está dando. Los rurales, nuestro sector, está plenamente de acuerdo porque se ha trabajado en consenso con las bases, con las unidades educativas desde el 2005- 2006. Hay una diferencia abismal entre las dos confederaciones, aunque la Ley es única para urbanos y rurales (Churata en entrevista, 2014)

Sobre el periodo neoliberal, las movilizaciones sociales en el marco de la Guerra del Gas y las políticas gubernamentales implementadas desde la presidencia de

Evo Morales comenta que las maestras y los maestros rurales tienen firmeza comparada con los urbanos:

Ha habido una fuertemente intromisión del Banco Mundial y organizaciones internacionales. A partir del 85 estaba fuerte nuestro ambiente, huelgas de dos y tres meses. Desde el 85 hasta el 2003, una lucha constante y tenaz contra la educación neoliberal. Nosotros ahora lo hemos superado desde el 2003 con la expulsión del gobierno de Sánchez de Lozada. La Ley -Reforma Educativa- solamente cubría la primaria y la secundaria, la superior había que pagarla.

Ahora estamos tranquilos, hemos superado, económicamente no estamos tan mal, nos han aumentado de tres puntos a cinco. El último que nos ha aumentado el gallo, Jaime Paz Zamora, pero nunca nos han aumentado, desde el 2005, con el actual presidente, ya no hemos salido a marchas. No estamos con el gobierno, estamos con las políticas educativas.

Los urbanos trabajan en dos instituciones, pueden trabajar en la privada, pero nosotros nos quedamos en el campo, esa es la diferencia. Generalmente, nos quedamos los cinco días o diez para ver a la familia. A veces, nos separamos meses de la familia.

Es histórico, nosotros somos 53 mil maestros ahora, mientras que los urbanos son 110 mil, esa es la diferencia también. Somos la mitad, pero cuando nos movilizamos es contundente, todos acatamos y el gobierno tiene miedo de nosotros, cuando nos movilizamos es fuerte, tremendo, con bloqueos, marchas. Mientras los urbanos pocos salen. Hemos sido los actores principales en la Guerra del Gas, sutilmente nos hemos involucrado. Nos han exigido que teníamos que estar en las comunidades juntamente con ellos, nosotros direccionábamos, dábamos las matrices, para ver qué es lo que podemos hacer (Churata en entrevista)

Juan Churata concreta, “no estamos con el gobierno, estamos con las políticas educativas”. Profundizando en la Ley Educativa Avelino Siñani Elizardo Pérez, la entrevista realizada en la que fue la Escuela Ayllu, en la actualidad, la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros de Warisata, el que fue director académico en 2014, a la pregunta de que si los/as futuros/as docentes conocen la experiencia de la Escuela Ayllu, comenta, “sí, si saben, en la parte sociopolítica conocen, tienen que saber, de esa manera está avanzando, han hecho desaparecer el libro publicado en los 60, porque era un peligro, pero tenemos fotocopias. Ahora, el ministerio sacó el libro” (Churata en entrevista, 2014), haciendo referencia a la obra de Elizardo Pérez, *Warisata la Escuela- Ayllu*.

Sobre si en la ESFM de Warisata el Parlamento Amauta continúa siendo un espacio asambleario con las autoridades comunales comenta que “el Parlamento Amauta

es ente de coordinación para la educación” para la recuperación de conocimientos ancestrales:

El Parlamento Amauta conforma las cuatro zonas que existen en Warisata, por lo que nos involucra como autoridades y con la federación de los estudiantes. El Estamento Comunitario conforma los directivos, personal docente, Parlamento Amauta y los estudiantes, más las cuatro zonas que existen las autoridades sindicales...

De nosotros no existe los CEPOs, aquí lo que funciona es el Parlamento Amauta que son las autoridades originarias, pero más vinculado a la educación. Son entes de coordinación para la educación más que todo. Entonces nosotros como proyección de recuperación de conocimientos estamos pensando en sistematizar el conocimiento de zonas, sus rituales, mesas, espiritualidad, de lugares sagrados.

La colonia nos ha incursionado otra situación, ¿qué nos han dicho nuestros sabios, amautas, abuelos? Nosotros tenemos estructuras y espiritualidades que tienen potencialidades, el chamakan, el yatiri, el que mira coca es otro.

El día jueves cayó aquí atrás un rayo cuando estaba el vicepresidente, inclusive, nos ha hecho quemar. Cuando el rayo cae a una persona nace con potencialidades, él puede ser sabio, puede mirar coca, puede adivinar o tienen formaciones. En el pueblo andino existen esas creencias, te asustas y tienes tres espíritus, son categorías que poco a poco se están rescatando. De esa manera los maestros están rescatando, dependiendo de sus áreas y conocimientos, se está revalorizando mucho y también los trabajos creo que más que todo de formación de PROFOCOM va a venir en ese sentido, recuperación de conocimientos ancestros.

Tenemos conocimientos en cosmovisión, que para nosotros la cruz, la chakana, es el ente indicador de nosotros del manejo del ecosistema... El mañu mira en la piedra para la siembra, ellos calculan, su época de chakana... los mayores saben, pero nos han desvinculado, aunque hay mayores que nos están inculcando, lo que a nosotros nos interesa es el sembradío. En ese sentido, se está queriendo recuperar los conocimientos ancestrales (Churata en entrevista, 2014)

En este sentido el exdirector académico de la ESFM de Warisata, apunta que la descolonización y los saberes ancestrales no es dejar al margen a la ciencia:

... no es violenta, tiene que ser sistemática inclusive... La descolonización no es vestirse con una ropa, la descolonización está en el corazón... la descolonización es compartir, es decir, es la interculturalidad, el respeto mutuo que tenemos que tener ambos y poco a poco recuperar valores, pero tampoco perder la ciencia y tecnología, no volver al tiempo de atrás, manejar también la ciencia y tecnología. La descolonización está en el corazón, sentir qué identidad tienes (Churata en entrevista, 2014)

Los aportes de Vilma Plata y Juan Churata nos llevan a una enriquecedora reflexión en torno a una disputa histórica que en el ámbito educativo se cristaliza en dos

paradigmas pedagógicos: la pedagogía nacional y “pedagogía radical subalterna” (Larson, 2007)

Vilma Plata enfatiza en que el gobierno del MAS está desatendiendo el eje vertebral de la descolonización que es la autodeterminación y atender a la estructura comunal de la problemática de la tierra, aunque su militancia es ajena a las memorias de luchas anticoloniales. La dirigente del magisterio urbano considera que la educación comunitaria es inexistente sin una base de propiedad comunal y que los saberes y conocimientos comunitarios son parte de la ancestralidad del pasado boliviano en el que darles preeminencia en el presente es insertar a la educación en religiosidades politeístas, mitos y creencias que ponen en retroceso los avances del conocimiento científico para el desarrollo de la fuerza de trabajo.

La dirigente trotskista muestra una actitud científicista, antropocéntrica y un esquema racional construido en un proceso de dominación de larga duración impregnado en lo que Casanova menciona como *colonialismo interno*. En ese caso, si bien Vilma Plata muestra una crítica sobre el espectro histórico económico, social y político capitalista su interpretación se asienta en perspectivas tradicionales de izquierda, una mirada oficial, única, científica, racional y positivista en la que también se impregna la visión colonial del “indio educado”, indio “in-imaginado” como sujeto político. En la construcción de la educación pública nacional recordemos que Larson (2007) nos muestra sobre la conciencia pública y la continuidad de una pedagogía nacional dos cortes: “modelo hispanista de unificación cultural y lingüística, diseñado para “des- indianizar rápidamente el mundo rural... o el proyecto paternalista y tutelar de civilización, protección y segregación indígena, el que evocaba a un modelo neo- organicista de nacionalidad... dentro de la nación en proceso de modernización” (2007: 5)

La crítica que Vilma Plata se sitúa desde un modelo de nación y *ciudadanía* de estructuras universales fundamentadas con bases neutralistas, universalistas, racionalistas y científicistas constituidas desde rasgos coloniales que superadas las narrativas de la religiosidad se sitúan en las políticas de fortalecimiento de los estados nacionales. Los conocimientos únicos articulan artefactos estructurales de

un potente carácter dominador que históricamente reduce a las resistencias étnicas, culturales, sociales y económicas de acumulación estratégica propia a reivindicaciones que, en este caso Plata, tergiversa su memoria al anclarlas en pensamientos “posmodernos”.

Marca la disputa entre la conciencia de “lo público” y “lo comunitario”. Desde una interpretación trotskista de la realidad social centra la categoría de lucha de clases como eje nodal y se desentiende de la interpretación gestada en memorias de luchas anticoloniales presentes en las perspectivas de las naciones indígenas originarias.

Por el contrario, Juan Churata muestra la necesidad histórica de hacer memoria para la recuperación de saberes y conocimientos comunitarios sin tener que posicionarse contra la ciencia. El dirigente del magisterio rural, así como la Ley ASEP y los lineamientos del Ministerio de Educación, muestra la importancia del reconocimiento del pluralismo epistémico y la reproducción de los conocimientos locales (intraculturalidad), nacionales y universales (interculturalidad). También coincide con la posición oficialista del gobierno en la recuperación de la memoria de los caciques apoderados, levantamientos indios y la Escuela Ayllu de Warisata para el desarrollo del Sistema Educativo Plurinacional, aunque si Plata como trotskista resalta la problemática del territorio como factor fundamental para el desarrollo de las políticas descolonizadoras, Churata acota su narrativa a la recuperación de saberes y conocimientos sin hacer alusión a dicho nudo histórico. Por su parte, Víctor Hugo Quintanilla del CONAMAQ señala que, entre otras cuestiones estructurales, el magisterio influye en la falta de territorialidad de la ley educativa:

... si el gobierno asumía derechos territoriales y lingüísticos para los pueblos indígenas, la educación debía tener ese tipo de posición y el magisterio no le convenía, más en el magisterio urbano porque no podían formar en lenguas originarias, tampoco había profesores en las normales y esto suponía pedir apoyo a las universidades, y el magisterio no podía estar de acuerdo con ello por estar enfrentados... Si el gobierno hubiera cumplido con lo lingüístico y territorial en lo educativo, el escalafón escolarizado hubiera sido desplazado el magisterio rural y urbano hubiera hasta tomado las armas... por eso no se ha avanzado en la educación territorial (Quintanilla en entrevista, 2014)

La narrativa oficial del gobierno del MAS reconoce la ritualidad, las manifestaciones culturales y la diversidad de saberes, la evidencia de ello es la Ley Educativa, aunque, una vez más, en ésta también se visibilizan las tensiones entre el Estado, magisterio y naciones indígenas originarias. Un panorama de conflicto entre las esferas administrativas estatales, reivindicaciones gremiales del magisterio y el carácter vinculante de las naciones indígena originario campesinas.

En cuanto a la recuperación de saberes y conocimientos recordemos la “territorialización de la memoria” que aborda Pablo Mamani, es decir, al paisaje como fuente de conocimientos, memorias y temporalidades que se mantienen vivas, donde lo geográfico es político. La educación comunitaria centrada en la recuperación de saberes propios se diluye de su sentido de pertenencia si no se vincula al territorio como parte del “lenguaje simbólico” que Mamani (2011) menciona como un complejo conjunto de “sabiduría social” que pertenece a modos de socialización correspondientes a lógicas temporales y espaciales de la vida comunitaria corporalizadas en los paisajes del *ayllu- marka*. Así, retomando de Larson (2007) el plano educativo, la participación política atesorada desde los “derechos de autodeterminación comunal” germinarían las “semillas de una pedagogía radical subalterna que colocaba al proyecto de la mayoría india en primera línea de progreso económico y la vida política boliviana y que audazmente, dibujaba los contornos utópicos de una *gran pedagogía* – una nacionalidad imaginada étnicamente plural y políticamente inclusiva en sus bases” (Larson, 2007)

El fundamento esencial de la educación para y por los indios originarios campesinos no puede entenderse sin considerar lo que tanto se acentúa en sus propuestas, la gestión territorial, la autodeterminación, la autonomía²²³ y la defensa comunitaria del territorio, que ponen en la palestra del escenario nacional un tema crucial de

²²³ Marxa Nadia Chávez León en su artículo, “Autonomías indígenas” y “Estado Plurinacional” señala que el concepto “autonomía” tiene una importante particularidad en Bolivia relacionado al “proyecto cívico empresarial” del Comité Cívico cruceño: “... fueron incorporados en la discusión política por las fuerzas conservadoras del país, que vieron en la consigna autonómica una oportunidad y una bandera de rearticulación de un poder que encontraron amenazado por la intervención popular en los asuntos públicos y la irrupción indígena en los espacios gubernamentales. Las “autonomías departamentales” son el pivote central del proyecto político reaccionario boliviano” (Chávez, 2008:52)

intereses políticos y económicos nacionales e internacionales: “la división política republicana en departamentos, provincias, secciones de provincia y cantones, el pedido de reconocimiento estatal de las EIT (Entidades Territoriales Indígenas) como división administrativa significaba ya un quiebre de los poderes departamentales, pero también de los ámbitos de gestión municipales cuyo monopolio ejercen las oligarquías de la zona” (Chávez, 2008)

Los referentes históricos plasmados en las propuestas educativas elaboradas por las naciones indígenas originarias son pertinentes en las problemáticas del país, así como en las problemáticas latinoamericanas. También es fundamental considerar los rumbos que va tomando el Sistema Educativo Plurinacional una vez que aglutina las demandas y memorias en leyes constitucionales. Samanamud, desde el Ministerio de Educación apunta que la Ley ASEP es un “producto de la propia creatividad social del movimiento pedagógico boliviano”, aunque en la misma entrevista, cuando cuestionamos la problemática territorial señala, “los radicales de los movimientos indígenas piensan que la reconstitución de los territorios es una vuelta a lo de antes en términos territoriales... (Samanamud en entrevista, 2014).

Por su parte, las naciones indígenas originarias consideran que en un menor grado la EIB y en mayor grado la Ley Educativa “Avelino Siñani Elizardo Pérez” son conquistas de una larga lucha, aunque reconocen que la autodeterminación continúa siendo tabú en la plurinacionalidad del Estado boliviano, “entendido como aquel que les permitirá definir y manejar sus modelos de vida económicos, políticos, culturales y sociales, dentro de un Estado multinacional”²²⁴

²²⁴ González Pazos (2007:145-146). Una cuestión clave es el latifundismo, aunque en la Constitución Política del Estado Plurinacional, en el capítulo noveno sobre la Tierra y el Territorio el Artículo 398 apunta que se prohíbe el latifundismo, en el trabajo *Concentración y extranjerización de la tierra en Bolivia* de Miguel Urioste menciona que aparte de que no se eliminó el latifundismo, no se ha logrado distribuir más tierras a indígenas y campesinos de valles y altiplano. Por el acceso a la tierra y territorio, “el movimiento campesino de tierras altas está confrontado con los pueblos indígenas de tierras bajas” (2011:18) Desde la Asamblea Constituyente la cuestión de la tierra y el territorio se encuentra en una situación de conflicto permanente entre movimientos indígena originarios campesinos que propusieron la eliminación del latifundio y las negociaciones políticas realizadas en el Parlamento a favor de grupos de poder oligárquico nacionales e intereses transnacionales extranjeros que son los interesados en mantener el latifundismo para la producción de monocultivos.

La pugna es visible en las propuestas educativas, desde los inicios de la construcción del Estado Plurinacional en el Congreso Nacional Educativo de los Pueblos Indígenas Originarios realizado en Santa Cruz en 2004 con la Unidad de las Naciones Indígenas Originarias (UNNIOs) y el documento *Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural* se forjaron las demandas de autodeterminación como principal eje de transformación descolonizadora.

La autodeterminación es la base de la plurinacionalidad para una toma de decisiones de carácter vinculante, implica una reconfiguración política del Estado, del poder ejecutivo, legislativo y poder judicial que rompería con las demarcaciones instaladas desde la época colonial. A pesar de invocarse horizontes constitucionales de pluralidad política, económica, jurídica, cultural y lingüística que en el artículo primero constitucional y la garantía de libre determinación por los derechos a la autonomía, autogobierno, etc.²²⁵ en el segundo artículo constitucional, es permeable la falta de voluntad política para trastocar los andamiajes del poder ejecutivo, legislativo y judicial que responden al Estado y al “proceso integrador del país” en la actualidad llamado Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario. La plurinacionalidad es una categoría que quedó infecunda a pesar de disponer de soporte constitucional, existe una fuerte estatización de políticas, sobre todo, relacionadas a la tierra y territorio en la que se menciona que, “el patrimonio natural es de carácter público y de carácter estratégico para el desarrollo sustentable del país. Su conservación y aprovechamiento para beneficio de la población será responsabilidad y atribución exclusiva del Estado, y no comprometerá la soberanía sobre los recursos naturales” (Artículo 346 Constitucional). En el Estado Plurinacional de Bolivia continua la pugna de propiedad privada- extractivista, propiedad pública y propiedad comunitaria (El título II Medio Ambiente, Recursos Naturales, Tierra y Territorio).

²²⁵ Capítulo séptimo constitucional, Autonomía Indígena Originaria Campesina, de la Tercera Parte, Estructura y Organización Territorial del Estado

Las políticas relacionadas a la descolonización, plurinacionalidad, intraculturalidad e interculturalidad del Estado Plurinacional de Bolivia que deberían considerarse desde una mirada integral están reducidas a cuestiones educativas y culturales. Concentradas en el Ministerio de Educación y en el “Viceministerio de Descolonización” al interior del Ministerio de Cultura (actualmente Ministerio de Culturas, Descolonización y Despatriarcalización), reflejan un panorama escueto ante un acumulado atesorado en memorias que pugnan las estructuras coloniales con la base de la problemática puesta en lo territorial.

La reapropiación de agendas reivindicativas ha sido más contundente en los marcos de ley que dan “carácter indígena” al periodo político que se vive en Bolivia desde la subida de Evo Morales hasta la actualidad. Constantemente, funcionarios del Ministerio de Educación, tratan de puntualizar que las políticas del gobierno son diferentes a las neoliberales porque en la actualidad existe representatividad de las organizaciones, aunque las políticas interculturales, intraculturales y plurilingües causan un desgaste mayor entre quienes deberían ser órganos de representatividad potencialmente vinculantes.

En lo particular, la recuperación de la memoria de la Escuela Ayllu de Warisata en la Ley Educativa 070 “Avelino Siñani- Elizardo Pérez” hace énfasis en la educación productiva a partir de PSPs y recuperación de saberes, conocimientos y valores filosóficos de la comunidad que quedan obsoletos sino se contemplan sobre la territorialidad. La experiencia de la Escuela Ayllu queda al margen de la memoria recuperada por las esferas estatales en cuanto al carácter vinculante del autogobierno representado en la *ulaka*, Parlamento Amauta y la recuperación de *ayllus* y *markas* que rompen estructuras blindadas desde coloniaje para desarrollar una educación liberadora que plantea sus esfuerzos desde la autodeterminación.

En ese sentido entre las reflexiones que surgen desde el hacer memoria de las naciones indígenas campesinas originarias y también las memorias de reacomodo legitimador y clientelar que realiza el Estado para su propia subsistencia, continuamos haciéndonos preguntas en las que reconocemos que plantearlas recaen en su propia contradicción: ¿En un Estado Plurinacional debería existir una

Ley Educativa nacional?; ¿debe marcar la pauta del modelo educativo del Estado Plurinacional el Ministerio de Educación?; ¿podría gestarse una educación desde las bases de la autodeterminación para la construcción de un Estado Plurinacional?; ¿las naciones indígenas campesinas originarias deciden por su propia educación con el Currículum Regionalizado y los PSPs como máxima representación?; ¿podría existir compatibilidad entre la autodeterminación educativa, la formación magisterial y los derechos gremiales (escalafón, ítems, inamovilidad...)?

6.4.- La continuidad del gobierno del MAS después de la inestabilidad política hacia una reflexión educativa de la Ley ASEP

En el panorama electoral del 20 de octubre de 2019 para la presidencia del Estado Plurinacional de Bolivia en las cuales Evo Morales Ayma postuló por cuarta vez se generó una disputa entre el MAS y el partido Comunidad Ciudadana de Carlos Mesa en la que se vio involucrada la Organización de Estados Americanos (OEA) por supuestas irregularidades. Así, el 10 de noviembre del 2019 Evo Morales anunció nuevas elecciones con un Tribunal Supremo Electoral renovado, pero el mensaje del comandante de las Fuerzas Armadas Bolivianas continuó la ruta iniciada por la OEA, Williams Kaliman en rueda de prensa comunicó la emergencia de la renuncia del mandato presidencial de Evo Morales por la pacificación y estabilidad del país. Unas horas más tarde, el exdirigente sindicalista cocalero de origen aymara Evo Morales, tras casi catorce años en la jefatura, ante la falta de apoyo de la policía y el Ejército, decidió renunciar a su cargo. Desde las elecciones y tras la renuncia de Evo Morales, las calles fueron escenario de grandes movilizaciones en los que la polarización entre simpatizantes del MAS y retractores se desataron enfrentamientos de gran violencia.

La decisión de las fuerzas de seguridad del Estado Plurinacional ocasionó una gran controversia, entre las fuerzas de izquierda y gobiernos progresistas de la región consideraron que hubo un “golpe de estado”. Por su parte, la oposición y los gobiernos conservadores latinoamericanos consideraron que hubo fraude electoral y que por lo tanto hubo una “legítima movilización ciudadana” por la recuperación democrática.

Una tercera vertiente son los movimientos sociales, académicos críticos y activistas que luchan desde procesos autónomos, desde una trinchera ajena a los proyectos civilizatorios administrados desde el Estado y las lógicas partidistas por su continuidad extractivista con tintes folclóricos que frenan el sentido plurinacional por la falta de autodeterminación. Esas últimas expresiones políticas marcan el contexto del inicio de la crisis desde las formas de cooptación que fueron introduciéndose en el MAS desde la Asamblea Constituyente, y entre otras, la lucha del TIPNIS y la convocatoria a referéndum constitucional que Evo Morales convocó en febrero de 2016 en la que la mayoría de la ciudadanía votó por el "No" (un total de 51,30% de los votos, mientras que el "Sí" obtuvo el 48,70% de votos), pero después de una apelación en el tribunal constitucional Morales Ayma pudo disponer de su candidatura.

Ante la renuncia de Evo Morales, tras una secuencial renuncia de masistas, estrategias, pactos, rupturas e imposiciones que no es el propósito detallar, Jeanine Añez se puso al frente de la presidencia. La vinculada a la oposición conservadora, fue asambleísta constituyente uninominal del partido Poder Democrático Social (PODEMOS) liderado por Jorge Tuto Quiroga Ramírez. PODEMOS fue la alianza de centroderecha formada para las elecciones del 2005, entre el partido Acción Democrática Nacionalista (ADN) fundado por el dictador militar y expresidente Hugo Banzer y el Partido Democrático Cristiano²²⁶. Fue senadora en representación del

²²⁶ A modo de hacer memoria es importante destacar la trayectoria política de Jeanine Añez para hacer referencia de que existe una continuidad entre las dictaduras militares bolivianas y la creación de partidos políticos, alianzas y pactos actuales. Banzer recibió formación militar en la Escuela de las Américas en Panamá, durante el gobierno militar de René Barrientos ocupó el cargo de ministro de Educación y después de un golpe militar fue presidente (1971- 1978) en Bolivia. En el marco de la Guerra Fría, fue parte del llamado Operación Condor, organización anticomunista respaldada por Estados Unidos que ejercía terrorismo de Estado y operó clandestinamente en países latinoamericanos para asesinar y desaparecer a opositores de sectores sociales de izquierda. Crímenes de lesa humanidad que en escasas ocasiones llegan a ser enjuiciados los responsables. A la par, el crecimiento del narcotráfico inició en ese periodo y se afincó de manera contundente en la década de los ochenta. La importancia de hacer memoria se nombra cuando Hugo Bánzer toma nuevamente la presidencia (1997-2001). En ese periodo, con el apoyo de Estados Unidos, puso en marcha el proyecto "Coca Cero", en el que continuó el apogeo del narcotráfico y la estigmatización contra los productores coccaleros del Chapare en el cual Evo Morales Ayma fue dirigente. También cabe recordar la importancia de la fuerza popular en los periodos que Banzer ejercía el mando, durante el orden dictatorial fue presionado por una huelga de hambre sostenida por las mujeres mineras y organizaciones sociales, entre otros/as, encabezada por Domitila Barrios de Chungara.

Departamento del Beni por la coalición política Plan Progreso para Bolivia-Convergencia Nacional (PPB-CN) que operó del 2009 al 2013 para hacer frente al masismo. En 2014 se forma la alianza Unidad Democrática liderada por Samuel Doria Medina, en la que Añez, nuevamente, como senadora por el Departamento del Beni renunciaría para tomar la presidencia de Bolivia en 2019.

El camino político de Jeanine Añez corresponde a una política derechista heredada de los continuos golpes militares e imposición de dictaduras que en el marco latinoamericano hicieron política mediante mecanismos de contrainsurgencia. En plena crisis política y social, Jeanine Añez entró al Congreso alzando la Biblia al grito de “Dios ha permitido que la Biblia vuelva a entrar a Palacio”. En su juramento, agradeció a Policías y Fuerzas Armadas entre los gritos de “sí se pudo” de simpatizantes, también pidió un minuto de silencio por los “mártires de la democracia”. El contexto de desquebraje político y social aumentó la violencia en las calles en noviembre de 2019.

La autoproclamada presidenta en transición constituyó sin el apoyo mayoritario del Parlamento el gabinete de ministros/as y renovó la cúpula militar con reconocidos/as opositores duros de Evo Morales. Entre otros, el ministro de gobernación, el empresario y político cochabambino Arturo Murillo Prijic²²⁷, que ejerció desde el 13 de noviembre de 2019 hasta el 8 de noviembre de 2020 su mandato.

6.4.1.- Ministerio de Educación y pandemia

Durante el periodo del gobierno transitorio de Jeanine Añez fueron dos las personas encargadas en el Ministerio de Educación, Deportes y Culturas, Virginia Patty Torres del 18 de noviembre del 2019 al 28 de enero de 2020 y después de su pronta destitución, el emblemático personaje político de origen aymara Víctor Hugo Cárdenas, quien estuvo en el cargo hasta el 8 de noviembre de 2020, con el regreso

En su segundo mandato, en abril del 2000, decretó el estado de sitio por la efervescencia social contra la oleada de privatizaciones que impulsaron momentos como la Guerra del Agua.

²²⁷ En mayo de 2021, el exministro de Gobierno de Bolivia Arturo Murillo, el exjefe de gabinete, Sergio Méndez fueron detenidos en Estados Unidos acusados de corrupción y lavado de dinero, según el Departamento de Justicia del país norteamericano.

del gobierno masista. Como vimos en el sexto capítulo, el vicepresidente katarista fue clave en la implementación de las políticas Pluri- Multi- educativas en los años noventa, durante el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada.

En los dos meses que Virginia Patty Torres estuvo como encargada del Ministerio de Educación garantizó con el magisterio el inicio del ciclo escolar²²⁸, aunque en la reestructuración del gabinete transitorio fue destituida y Víctor Hugo Cárdenas tomó el relevo. En el juramento como ministro de Educación señaló que la Ley Educativa “Avelino Siñani- Elizardo Pérez” se sometería a un proceso de evaluación de los trece años de su implementación y enfatizó la construcción de un pacto nacional por la transformación educativa.

El 12 de marzo de 2020 confirmaron los primeros casos de SARS-CoV-2 en el país, Víctor Hugo Cárdenas dio el anuncio de que por decisión de la presidenta interina y el gabinete transitorio se suspenderían las clases hasta el 31 de marzo como medida preventiva y el Ministerio de Educación implementó capacitación en herramientas virtuales educativas para alrededor de 150.000 maestros/as. El magisterio sostenía la visión de que era fundamental la educación presencial bajo el argumento de que la virtualidad era excluyente y “elitista” por la carencia de servicio de internet en las zonas rurales y por los altos costos que supone a las familias el acceso. Ante la posición del magisterio, Víctor Hugo Cárdenas señaló:

Decir que la pobreza no permite que la educación virtual se desarrolle es una utilización de la pobreza como un truco, como un bastión ideológico, para otros fines; o decir que el curso de capacitación para docentes, (que se hizo con la participación de) más de 120 mil profesores, a cargo de Microsoft, Google Educator y Cisco, fue (una instrucción realizada por) agentes del imperialismo y capitalismo son críticas ideológicas fuera de lugar (Cárdenas en *Correo del Sur*, 2020)

Víctor Hugo Cárdenas mostraba contradicciones en sus percepciones sobre la Ley Educativa “Avelino Siñani- Elizardo Pérez”. Por una parte, puntualizó que la Reforma Educativa de 1994, la Ley 1565, continuaba vigente, que la actual educación boliviana tiene como base la reforma educativa que él impulsó. Por otra

²²⁸ La exministra de Educación fue juzgada por el magisterio urbano de supuesto nepotismo por ofrecer puestos laborales a una familiar y su asesor de despacho, Herbert G. V., está implicado en caso de abuso sexual.

parte, realizó sucesivas críticas al señalar que la Ley Educativa “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” es un:

sistema de adoctrinamiento político... en las normales de Bolivia más del 70% (de su contenido) enseñaba el socialismo marxista y menos del 30% se trataba de educación didáctica y pedagógica, eso no puede ser, entonces nosotros hemos afectado esos intereses (y por eso ahora) están amenazando con huelgas y hay oposición a la educación virtual... es bueno hablar del cambio cuando no le afecta a uno. Entonces hay gente que no quiere que haya educación virtual a pesar de que está usando un teléfono de última generación y está con una computadora, pero esa es una actitud de sólo oponerse y de negar el avance de la educación boliviana (Correo del Sur, 2020)

Todavía, a inicios de junio de 2020, Cárdenas recalcó que se encontraría formas de resolver el problema de acceso a internet y a dispositivos electrónicos a familias empobrecidas para dar continuidad a lo que menciona “modernización educativa”. El ministro de Educación, ante la polémica sobre la educación virtual, el 11 de julio de 2020 criticó que durante el gobierno masista las Normales retrocedieron porque en “las escuelas normales más del 70 por ciento se enseñaba socialismo y marxismo, y menos de 30 por ciento, educación didáctica pedagógica” y que en las escuelas y colegios fiscales, “¿qué se ha enseñado en los últimos años?: trampa, chanchullo y no respeto a la autoridad”.

Cárdenas consideró que el Ministerio de Educación era un “centro de adoctrinamiento” en el que la educación que se fomentaba era “un instrumento no democrático” y sin concretar comentó que se realizaron cambios para reordenar el sistema educativo nacional:

... en las normales superiores ahora se está dando un giro de 180 grados a la educación, en el marco de un proyecto democrático y una educación que prioriza el desarrollo de las inteligencias... Hoy somos militantes de un proyecto democrático de educación y para formar técnicos lo más cercano a la producción... impulsa un cambio radical en el Ministerio aplicando la educación matemática, musical, verbal, valores de disciplina, respeto a la ley y a las autoridades (Cárdenas en *Erbol*, 2020)

El ministro de Educación del gobierno transitorio de Jeanine Áñez recordó que “no es un improvisado en el tema de la educación” y que “ningún cambio educativo puede realizarse sin los profesores”. A pesar de que señaló que la pandemia dio apertura a nuevas formas de hacer educación con la utilización de tecnologías con servicio de internet, televisión y radio, no se lograron acuerdos entre Ministerio,

magisterio, sindicatos e iglesia católica. De ese modo, Víctor Hugo Cárdenas, junto con el gobierno transitorio, determinó el 2 de agosto de 2020 la suspensión de año escolar hasta diciembre por el cuidado de la salud de los/as bolivianos/as.

La medida tomada por Cárdenas como encargado del Ministerio de Educación causó mucho revuelo entre maestras/os, sindicatos y madres y padres de familia tanto en zonas urbanas como rurales. Por su parte, Cárdenas y Añez señalaron que el magisterio mostró una actitud negacionista, “radical y partidista” sobre las clases virtuales con el propósito de desestabilizar al gobierno transitorio. La clausura del año escolar en 2020 afectó a 2.9 millones de estudiantes, a pesar de que el sector magisterial propuso alternativas ante la fragilidad de acceso a la educación por notorias brechas de desigualdad y falta de recursos tecnológicos.

6.4.2.- El regreso del MAS con Luis Arce Catacora, el Ministerio de Educación y la Ley Educativa 070 “Avelino Siñani- Elizardo Pérez” en introspectiva

Las elecciones se postergaron reiteradas veces, entre otras causas, bajo el argumento de riesgos de contagio de SARS-CoV-2, por la movilidad que genera la celebración de las elecciones. Finalmente, las elecciones generales acontecieron el 23 de octubre de 2020, el Tribunal Supremo Electoral anunció que Luis Arce como presidente y David Choquehuanca como vicepresidente fueron los candidatos con una amplia mayoría, el 55,10% de los votos a nivel nacional. La transición presidencial suele realizarse mediante una reunión entre el/la mandatario/a saliente y entrante, pero en este periodo Luis Arce rechazó reunirse con Jeanine Añez y se asignaron comisiones por ambas partes para la entrega de carteras.

Después de la clausura del año escolar 2020, en la reinstalación en el gobierno del MAS encabezado por el presidente Luis Arce Catacora, el propósito educativo emergente fue el regreso a aulas de estudiantes de todos los grados e instancias.

El proceso educativo interrumpido por el gobierno de Añez y la suspensión de actividades educativas generó una etapa de reflexión al interior del Ministerio de Educación sobre la implementación de la Ley Educativa “Avelino Siñani- Elizardo Pérez”. A pesar de su permanencia, ante la escasa información oficial y la falta de accesibilidad por cuestiones geográficas, a modo de conocer la situación que se

vive en el plano educativo en la actualidad boliviana, se hace pertinente mencionar la entrevista que David Aruquipa en calidad de director de la Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación (CDBE) realiza el 7 de septiembre de 2021 a Jiovanny Samanamud Ávila²²⁹, quien ejerció en la presidencia de Evo Morales como viceministro de Educación Superior del Estado Plurinacional de Bolivia. A su vez, una entrevista realizada por la autora el 22 de mayo de 2022 en la Ciudad de México a Noel Aguirre, viceministro de Educación Alternativa y Especial en el mismo periodo.

En las dos entrevistas se puede apreciar que los ex cargos del Ministerio de Educación del periodo de Evo Morales muestran una mayor voluntad de ahondar en los vacíos y debilidades de la Ley ASEP. Mediante una actitud reflexiva apuntan de manera más concreta los desafíos pendientes en la fase actual de la Ley 070 “Avelino Siñani- Elizardo Pérez”. En la entrevista a Samanamud titulada “La educación intercultural y plurilingüe en Bolivia”, el sociólogo comenta que el gobierno de Añez abrió de manera más visible las brechas de la desigualdad de clase, raza y género por el contexto pandémico y la clausura de ciclo escolar 2020.

Entre los retos principales señala que son principalmente el replanteamiento de herramientas didácticas y pedagógicas, el tratamiento de los Currículums Regionalizados como también el reto de la diversidad sexual, educación reproductiva y despatriarcalización. De este modo, añade que en la Ley 070, “la discusión ha estado muy por encima, muy discursiva y es necesario ahondar, estamos entrando a una época en el que el tema de la diversidad e identidad se vuelve crucial para la formación de seres humanos y debe ser un tema afrontado por el sistema educativo”.

Sobre la educación intercultural, intracultural y plurilingüe afirmó que continúan concibiéndose como una problemática exclusiva del sector rural e indígena, “hay una limitación, para que la Ley de educación comunitaria se cumpla hay que trabajar

²²⁹ Entrevista titulada *La educación intercultural y plurilingüe en Bolivia* realizada por David Aruquipa a Jiovanny Samanamud Ávila en la Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación. En línea: <https://www.facebook.com/watch/?v=377961754041109>

con los padres, esa es una deuda pendiente. Tampoco hemos avanzado mucho en gestión educativa, en términos del director como parte de una comunidad educativa y la relación con los padres. Es vital un proceso formativo con padres de familia”

Sobre el Currículo Base (intercultural) y Regionalizado (intracultural) comenta que, aunque el modelo educativo menciona que deben estar combinados y articulados territorialmente no se logra articularlas en todo el país por problemas de gestión educativa y la necesaria transformación del modelo curricular:

... ha sido muy difícil llevar a la práctica porque implicaba carga horaria en términos de dedicación por ciertos contenidos del currículum regionalizado y de base. Ese era un problema de gestión educativa, que no se ha podido dar. En algún momento desde la propia administración educativa se ha dicho que lo regionalizado solo esté en las áreas indígenas y el base en la ciudad y ahí se ha cometido un error... Creo que la respuesta es articular, pero eso implica una transformación del modelo curricular. La estructura curricular que tenemos todavía en las aulas de forma mosaica no permite articular, por lo que hay que hacer una transformación institucional para que la gestión educativa comunitaria en ese marco sí puede ingresar el currículum regionalizado, que es el intracultural, y de ahí podemos hablar de una profunda descolonización. Si no ingresa el currículum regionalizado a todo el país, obviamente con cuestión territorial, no vamos a hablar de descolonización en el marco de la educación. Ese es un papel pendiente todavía (Samanamud en CBDE, 2021)

El sociólogo y miembro responsable del equipo de la creación de la Ley 070 “Avelino Siñani- Elizardo Pérez” puntualiza que, “la ley no es el problema sino la aplicación de la ley, debe haber un congreso para modificar de manera participativa y dialogada la forma de gestionar la Ley, no cambiar la Ley... es necesaria una evaluación, la Ley no está escrita en piedra”. Samanamud añade que, “el modelo educativo viene incluso de más atrás que el Movimiento Al Socialismo, es una reivindicación de mucho más atrás que por la coyuntura histórica se canaliza a través del MAS en el 2006, ahí se propone el borrador. No es una reivindicación de partido, sino es una reivindicación de todo un movimiento” (Samanamud en CBDE, 2021)

El exministro de Educación, Víctor Hugo Cárdenas, acusó el 27 de diciembre de 2020 en su cuenta de Twitter que el gobierno del MAS ocultó un informe

del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Llece) de la Unesco sobre la calidad educativa del país²³⁰ para no evidenciar el “rumbo equivocado” de la Ley 070. En la entrevista Samanamud acepta que hubo reacciones en los medios de comunicación, pero que se debe realizar una lectura histórica de los resultados:

... no se está evaluando la Ley, estamos evaluando treinta años de modificaciones, la Ley se aprueba en 2010, pero comienza a funcionar en 2014-2015, se tardan cinco años en implementar los currículums de primaria y secundaria para todo el sistema educativo plurinacional. Entonces lo que tenemos son generaciones de estudiantes con profesores que no han sido formados con una estructura única... los formados en la 1565 (Reforma Educativa de 1994), los que empezaban a formarse en la Ley 070 que quedaban en medio. ¿Qué estamos evaluando? Estamos evaluando el proceso de treinta años de la implementación de políticas de diversa índole.

Desde el punto de vista de los resultados, hay que generar políticas de largo plazo porque en Bolivia ha generado políticas de muy corto plazo... Es una estructura abigarrada educativamente por lo que hay que hacer y organizar el sistema educativo plurinacional (Samanamud en CBDE, 2021)

Por su parte, Noel Aguirre, exviceministro de Educación Alternativa y Especial en entrevista comenta que en 2019 “se había retomado un acuerdo con UNESCO para que se genere un sistema de evaluación. Entonces, el tema calidad era una cuestión de compromiso internacional, estábamos preparando justo actividades que serían una prueba para medir la evaluación, pero el gobierno de Áñez, con Víctor Hugo Cárdenas²³¹, utilizaron esa prueba de muy mala manera para mostrar que no funcionaba el modelo educativo y la Ley” (Aguirre en entrevista, 2022)

²³⁰ En 2019, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Llece) realizó un Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) en el que participaron diecinueve países latinoamericanos, entre ellos Bolivia, los resultados se entregaron a mediados del 2020 y se considera que Bolivia está “levemente” por debajo del promedio: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373958>

²³¹ La Fiscalía de La Paz emitió la imputación formal contra Víctor Hugo Cárdenas, exvicepresidente de Bolivia entre 1993 y 1997 y exministro de Educación en el gobierno de Jeanine Áñez, por delitos penales de resoluciones contrarias a la Constitución Política del Estado y desobediencia a decisiones en proceso de amparo constitucional por clausura del año escolar de 2020. La Fiscalía pidió arresto domiciliario, el proceso continúa en fase investigativa por faltas al derecho de la niñez, de la juventud y al derecho a la educación.

El exviceministro de Educación Alternativa y Especial diferencia tres etapas: “la primera, antes de octubre de 2019, antes del golpe de estado; la segunda, el gobierno de Añez marcado además por la pandemia; y este último periodo”. Como antecedente, Aguirre coincide con Samanamud que la aplicación del modelo educativo socio- comunitario de la Ley 070 “Avelino Siñani- Elizardo Pérez” inició alrededor del año 2015, “los años previos fueron de preparación y en subsistemas. Desde el 2015 decidimos que se aplicara de manera plena” (Aguirre en entrevista, 2022)

Desde el 2015 al 2019 comenta que es una primera fase, entre las medidas fundamentales señala que el proceso de formación de maestras/os con PROFOCOM, la construcción currículum nuevo y su aplicación fueron fundamentales. A partir del 2019 se abre otro periodo:

... momento de discusión tratando de ver una segunda fase... Ahí aparecen varias preocupaciones, la primera es la de la calidad de aprendizajes. Nos interesaba verificar qué está pasando con los aprendizajes en el aula mismo como producto de los procesos educativos, ya no como una apuesta más política, social y educativa sino la parte más concreta.

Primera preocupación la calidad, segunda preocupación el tema de la producción, aunque teníamos varios avances con bachilleres técnico- humanísticos... finalmente no estaban involucrados como uno quisiera con el tema del territorio... Lo tercero tenía que ver fundamentalmente con temas más concretos, de carácter operativo. Por ejemplo, ahí comenzó la discusión de, ¿qué hacemos con el PROFOCOM?, para el 2019 estábamos por encima del 90% de maestros formados en PROFOCOM, en términos cuantitativos estábamos llegando al final, pero se constató que no era suficiente. Ahí comenzó la pregunta de si hay necesidad de un nuevo PROFOCOM que llegue a la práctica, que no sea sólo marco teórico, la apuesta más política del modelo, sino que comencemos a trabajar intensamente en la parte concreta del trabajo dentro de las aulas, esto se juntó con el tema de calidad. Estábamos en plenas discusiones (en entrevista Noel Aguirre, 2022)

Por su parte, en junio de 2022 Jeanine Áñez fue condenada a diez años de prisión por “incumplimiento de deberes” y “resoluciones contrarias a la Constitución” al asumir la presidencia interina de Bolivia en 2019, después de que el ejército obligara a renunciar a Evo Morales, acciones consideradas por el oficialismo como un "golpe de Estado".

Noel Aguirre también abordó el tema de cómo se complementa el Currículo Regionalizado con el Currículo Base, “en ese entonces, en el 2019, había 25 Currículos Regionalizados, en buen proceso formativo, con participación sobre todo de los pueblos indígenas originarios. El problema era, ¿cómo ponemos en práctica? Había experiencias concretas, pero no respondía a una dinámica mayor, es algo que estaba en discusión cómo hacerlo” (Aguirre en entrevista, 2022). Sobre la segunda etapa de la trayectoria que el exviceministro Aguirre plantea menciona que:

... estábamos pensando una fase nueva de aplicación mucho más profunda vinculada con la calidad de aprendizajes, vino el golpe e interrumpe todo eso porque la posición del gobierno nuevo, primero, de entrada, la decisión política era eliminar cualquier medida del gobierno. Se trató de mostrar que eso no era válido, que no funcionaba, cuanto más se eliminaba mejor. Ahí hubo un retroceso muy fuerte, que fue mucho más complicado con el tema de la pandemia. El tema de la pandemia no sólo paralizó al país, sino paralizó la educación, con una desacertada decisión de clausurar el año escolar 2020. No solamente es que no se pasan clases, sino que se trata de eliminar cualquier recuerdo sobre el modelo (Aguirre en entrevista, 2022)

En la tercera etapa, con la llegada a la presidencia de Luis Arce Catacora, Aguirre concreta que es una continuidad de las políticas instauradas en el gobierno de Evo Morales y que la consigna fundamental en la reorganización del Ministerio de Educación fue la restitución del derecho a la educación. Después de que el Ministerio de Educación se concentrara en sostener la continuidad de actividades educativas en el 2021, Noel Aguirre comenta que, “hay algunos signos de que están comenzando a pensar cómo se vuelve a ajustar, implementar, de mejor manera el modelo. Hacía unos días me comentaron que se está preparando un reajuste del Currículum Base para aplicarlo de manera mucho más intensa, estimo que para el año siguiente (2023). Entonces ahí es donde vamos a tener una especie de relanzamiento”. En cuanto al PROFOCOM informa que:

... se está discutiendo cual podría ser una especie de segunda fase, no repitiendo lo hecho, tiene que reconocer el momento actual. Esa conversación tuvimos hace un mes y medio cuando fui convocado por el nuevo director del PROFOCOM (el anterior director en la actualidad se desempeña como asesor del ministro de Educación). Coincidimos que la primera parte del PROFOCOM, uno de los principales ganchos era la licenciatura, pero ahora hay que considerar que para los maestros después de dos años, les ha resultado pesado y si les dices a voluntad si quieren seguir en los estudios, muy buena cantidad de ellos podrían decir que no.

Entonces en este momento, la discusión es cómo se hace atrayente una nueva propuesta de PROFOCOM, que beneficie a la carrera de magisterio. Y tercero, cuáles son las temáticas que se trabajarían. Ahí coincidencia en que lo hay que hacer es trabajar en los temas concretos de aula, aprendizajes, etc. ahora estaríamos entrando en lo didáctico, a las metodologías... se tiene un balance de que todavía no es suficiente para hacer el total de las transformaciones. Ya no invertir más tiempo en la parte más teórica, en la parte de los conceptos, de los enfoques... Y lo que es más probable, no aspirar mucho a una movilización tan grande sino ir tomando por sectores, por grupos, por departamentos, etc. (Aguirre en entrevista, 2022)

Noel Aguirre, sin un cargo en el Ministerio de Educación, asegura que “el golpe y la pandemia nos muestran radicalmente una nueva etapa... tendríamos que hacer ajustes de manera concreta. Aquí es donde te estoy comentando toda mi opinión”. Sobre el currículo de escuelas de formación docente señala que a título personal considera que habría que realizar dos ajustes, uno en el plano curricular. Aguirre muestra en esa parte de la entrevista las tensiones entre los derechos gremiales magisteriales y los aspectos curriculares que garanticen el modelo educativo apegado a la perspectiva comunitaria:

... este es un tiempo radical de ajustes en lo curricular. Creo esa fue de limitación del primer cambio que se hizo, lo que se hizo es tratar de sostener lo que ya estaba estipulado como derechos de los maestros, “yo soy de matemáticas, y tengo asignadas 80 horas. Si esas 80 horas, me las quitas o me las rebajas, es como si estuvieras queriendo echar y afectar mi situación laboral”. Por mantener esas 80 horas, se compatibilizó el currículo y la organización curricular. Sin ánimo de afectar en los derechos y lo ganado por los maestros, creo que tiene que haber algunos acuerdos internos para hacer ajustes... son producto de discusión fuerte, pero también creo que lo que hay que hacer es cambiar la manera de estructurar... (Aguirre en entrevista, 2022)

En cuanto al currículo de la formación magisterial menciona que también, “los cambios que se han hecho no son suficiente en las escuelas superiores de formación de maestros. Hay que hacer ajustes, no solamente al currículo sino a la manera de gestionar en la formación docente, pero también en sesiones con los directores y equipos de las escuelas superiores de formación de maestros” (Aguirre en entrevista, 2022)

El exviceministro de Educación Alternativa y Especial hace hincapié en que en esta etapa abierta desde la presidencia de Arce Catacora desde el Ministerio de

Educación se debe enfatizar en la sistematización que emita propuestas metodológicas:

... para un salto cualitativo más. Hay maestros que dominan el modelo educativo teórico, conceptual y prácticamente. Hay otros que dicen que dominan, te explican teóricamente, pero si los ves en su práctica no ha entendido en la práctica. Hay otros que no dominan ni en teoría, ni práctica. Ahí hay que buscar cómo vincular con el tema práctico. Este periodo es del día a día, dentro del proceso educativo y la escuela superior es el primer lugar donde se tiene que mostrar eso.

No creo que haya que diferenciar maestro rural y urbano oficialmente, pero en la práctica, si es maestro de una escuela de formación urbana, de la Simón Bolívar de La Paz, ahí donde yo he estudiado, debería de ir seis meses, al menos, de práctica al área rural, que conviva con las poblaciones, y si no saben aimara, que aprendan. El centro experimental así se trasladaría a una zona rural. O al revés. Eso supone un mejor trabajo en interculturalidad y plurilingüismo, sino se termina en ser concreto (Aguirre en entrevista, 2022)

En el gobierno de Evo Morales el Ministerio de Educación mostró una misma línea de trabajo que podía reflejarse en las entrevistas realizadas a diferentes cargos públicos del interior de la misma cartera. En la actualidad, desde la presidencia de Luis Arce Catacora tomaron el cargo de ministro de Educación del 9 de noviembre de 2020 hasta el 12 de noviembre de 2021 Adrián Rubén Quelca Tarqui, y desde el 19 de noviembre de 2021 hasta la actualidad Edgar Pary Chambi. Dos maestros de larga trayectoria que podrían estar reflejando las tensiones históricas entre el magisterio urbano y rural desde el interior del Ministerio de Educación. La trayectoria que Noel Aguirre apunta del exministro Quelca Tarqui:

... es fundamentalmente sindical, fue dirigente de los maestros a nivel departamental de La Paz, fue dirigente a nivel nacional y también miembro de la Central Obrera Boliviana. Una persona en el sindicato de gran aceptación, en principio de maestros urbanos y de todos los trabajadores. Puedo afirmarte, desde mi mirada externa, él seguramente ha recibido apoyo de la propia Central Obrera Boliviana para ser ministro de Educación. Además, en términos políticos es de un partido aliado al MAS, no es del MAS, es del Partido Comunista. En lo académico, antes del golpe, o hasta los días del golpe, era el director de la Escuela Superior de Formación de Maestros de La Paz, la Simón Bolívar, que está en Alto Obrajes. Estaba llevando un cargo directivo de los más importantes, no de los más importantes a nivel nacional, pero ser director de la escuela superior supone también un grado importante. Su experiencia está basada, sobre todo, como profesor de aula y el otro rol, que es el sindical. Adrián hizo una gestión muy apegada a los maestros

urbanos. Y los maestros urbanos le han apoyado, los que sobre todo le han apoyado han sido el magisterio urbano del Partido Comunista y los del MAS (Aguirre en entrevista, 2022)

Quelca Tarqui renunció a su cargo por la denuncia que la exviceministra Aurea Balderrama interpuso por presunto tráfico de influencias en la designación de cargos junto al exdirector de Educación Superior Técnica del Ministerio de Educación, Agustín Tarifa. En un proceso jurídico que sigue vigente por supuestas acusaciones de “tráfico de exámenes” para colocar en cargos públicos a militantes del Partido Comunista de Bolivia, el actual ministro de Educación, Edgar Pary Chambi, Noel Aguirre relata que:

... en el último tiempo fue director departamental de educación de Potosí, conoce el tema de gestión de la estructura del sistema educativo. Después, fue invitado a irse al Ministerio de Educación, él ha sido asesor de Roberto Aguilar, director general de educación técnica y ahora ha sido nombrado ministro de educación. Él es maestro rural, obviamente, tiene una mayor ascendencia ahora con los maestros rurales. Inclusive, eso te puede explicar porque hace un mes o dos meses ha habido todo un conflicto con los maestros, pero los que han hecho el conflicto son los maestros urbanos y no los rurales. La relación es muy estrecha, pero a mi juicio, le haría mejor si no fueran tan estrechas (Aguirre en entrevista 2022)

El exviceministro quien comenta que, “ahora no tengo ningún cargo en el Ministerio de Educación, por decisión personal y también por los compañeros, soy amigo de Adrián, de Edgar, pero hay una especie de acuerdo para que estén ellos tranquilos y no nos involucremos”. Una problemática fundamental que Noel Aguirre coloca en el centro del proceso de transformación educativa que plantea el gobierno Plurinacional de Bolivia es que, “se confunde la gestión educativa y el tema sindical, se pueden distorsionar ambas cosas”.

Capítulo VII

Las Escuelas Normales Rurales en la actualidad: las consideradas del “mundo de ayer” que invocan la desaparición forzada y la prolongación de la contrainsurgencia

7. 1.- Antecedentes y paradigmas neoliberales en México

Las Normales Rurales causan controversia hasta la actualidad, ante una problemática del campo que los gobiernos en turno pretenden no atender y ciudadanizar, los/las hijos/as de campesinos/as ponen en la palestra política la memoria del abandono perpetuo por parte de políticas públicas que quitaron su mirada de las problemáticas del campo después de que el Estado mexicano se edificara desde un fuerte paternalismo en comunidades y poblaciones.

Desde los primeros embates contra el normalismo rural, los/las estudiantes ponen su cuerpo para defender el proyecto educativo y reivindicar su derecho a la educación superior. Para muchos/as de los estudiantes normalistas rurales ser maestro/a rural es la única opción profesionista por lo que la movilización y la acción directa se conformaron en una estrategia cotidiana para la supervivencia de las Normales Rurales. Los escenarios de enfrentamiento de acciones y reacciones entre estudiantes e instancias de los tres niveles de gobierno causan escenarios de inmensurable violencia, represión, asesinatos, etc. en un ambiente socapado por la impunidad en el que estudiantes campesinas/os asumen su papel reivindicador.

Las/los maestras/os rurales de ser consideradas/os líderes sociales cuya labor educativa correspondía a incidir en la justicia social y apoyar en el reparto agrario, el giro de las políticas públicas y educativas hacia la modernización cargó sobre éstos el estigma de la llamada “mala calidad” educativa” y la responsabilidad de los rezagos educativos, que de por sí correspondían a una estructura de vicios perpetuados por dinámicas autoritarias sindicales y gobiernos asentados en contextos de violencia, corrupción e impunidad.

Antes de iniciar con la interpretación del impacto de las políticas neoliberales en el ámbito educativo, es importante considerar que la era neoliberal acarreó consigo contextos de violencia que causan una descomposición social integral en las que

las zonas rurales son el blanco más vulnerable y a su vez el que mayores capacidades organizativas comunitario- populares representa en el panorama nacional.

A las campañas de desprestigio iniciadas la presidencia de Ávila Camacho, las políticas de modernización insertadas en la era neoliberal implementaron en el sector educativo y en el normalismo rural sofisticadas medidas de estrangulamiento gradual que en el presente capítulo tenemos el propósito de visibilizar. Las Normales Rurales representan un lastre ante las formas innovadoras de un sistema educativo público que se empeña en penetrar sentidos educativos economicistas que iremos desmenuzando con apoyo de trabajos, entre otros, de Claudia Herrera (2002) y Mauro Jarquín (2021), notas periodísticas y documentos de la SEP, etc.

El neoliberalismo se situó en su máximo esplendor desde la presidencia de Salinas de Gortari (1988-1994) hasta Peña Nieto (2012-2018) y deja hasta la actualidad, en el gobierno de Andrés Manuel López Obrador, una correlación de fuerzas que se visibiliza también al interior del gobierno: las políticas neoliberales se camuflan entre medidas y discursos que cargan memoria histórica, que invocan a reivindicaciones de luchas magisteriales, estudiantiles, obreras, campesinas, indígenas y populares sin grandes resultados transformadores.

Sobre todo, desde los años ochenta, los sistemas educativos públicos se edificaron desde la esfera empresarial, las familias de élites financieras tanto nacionales como internacionales se formaron en universidades estadounidenses para implementar las recetas neoliberales en sus respectivos países de origen²³² Las élites empresariales y políticas perpetuadas en la maquinaria estatal, heredaron los

²³² Sobre las políticas neoliberales en América Latina, específicamente de Chile y México, Gabriela Vázquez Olivera comenta en una conferencia titulada *La concepción Neoliberal de la educación y las reformas de los sistemas de educación básica* (2013) que los “padres” del neoliberalismo en cuestiones sociales y educativas fueron los economistas Friedrich A. Von Hayek y Milton Friedman, quienes consideran que el mercado es quien genera libertad del individuo. Vázquez comenta, “es decir, en el ideario neoliberal la sociedad es un ordenamiento que deriva de manera natural del proceso de mercado y el que el reparto de bienes y servicios corresponde exclusivamente al mérito individual...”, la autora subraya que, para Hayek, “cuando en una sociedad se pone a la comunidad por encima del individuo... esa sociedad convierte esencialmente antiliberal y cae fácilmente en el totalitarismo”. Por lo que en la concepción neoliberal es necesario distinguir “entre la igualdad de derechos y la igualdad de oportunidad...” (Vázquez, 2013: 2-3)

cargos a una exclusiva generación de hijos formados, entre otras, en la Universidad de Chicago.

La denominada modernización educativa se formuló para responder a la conquista del mercado sobre el Estado, como comenta Gabriela Vázquez, “en nombre de la libertad individual, descarta cualquier posibilidad de participación estatal asociada con los ideales de justicia social, distribución de la riqueza, bien común o bienestar social” (Vázquez, 2013: 4). En esa lógica, la justicia social, que fue la política impulsada tras la Revolución Mexicana, se considera “un atavismo heredado de formas de organización primitiva, que no tiene cabida en las sociedades modernas...” -de esto se deriva “la existencia de sistemas públicos de educación no tienen razón de ser, éstos no pueden justificarse con relación a la construcción de valores e identidades colectivas...” (2013:4). A la visión de Gabriela Vázquez, se le complementa otra estrategia que Mauro Jarquín plantea, la de reconfigurar los sentidos educativos públicos hacia ideales empresariales por supuestos “representantes de la sociedad civil” que se disfrazan con “rostro comunitario”, “preocupados” por la “mala calidad educativa” (Jarquín, 2021:173)

Mauro Jarquín en *La Pedagogía del capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México* (2021), quien realiza un aporte importantísimo para entender las artimañas sofisticadas que utilizan las bases economicistas insertadas en la educación desde la década de la posguerra hasta la actualidad, nos hace recordar que después de una expansión capitalista exitosa en la década de los cincuenta en los países de la OCDE, en la década de los sesenta, se introdujeron teorías de *capital humano* en las bases pedagógicas. El autor recuerda que el libro *Human Capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* escrito por el colaborador de Hayek y Friedman, Gary Becker en 1964, es central en los estudios sobre *capital humano*, y “su éxito sería tal, que le haría merecedor del premio Nobel de Economía en 1992” (Jarquín, 2021:60-61). Jarquín menciona que en la polarización entre los países autodenominados “democráticos” y el Bloque Socialista de la Guerra Fría, Becker fue uno de los propulsores de la existencia del *capital humano* como activo que produce ingresos, “la educación, los gastos en atención médica, valores como la honestidad, entre otros... Así, el *capital humano*

consiste en las aptitudes y capacidades acumuladas en personas que coadyuvan al incremento de la productividad y del ingreso a lo largo de su vida” (2021: 61).

Las teorías de *capital humano* tuvieron apoyo de organismos multilaterales como BM y FMI creados en el contexto de la Guerra Fría para forjar investigaciones que embonaran con políticas que beneficiaran el crecimiento económico y redes ideológicas que homogenizaran a los países capitalistas. En este sentido, según la teoría del *capital humano*, el desarrollo consta en que la inversión pública educativa se vincule al crecimiento económico a partir de la formación de mano de obra que beneficie a la “mundialización económica”:

- 1) La educación añade habilidades al trabajo y, por lo tanto, incrementa la capacidad laboral para aumentar la producción
- 2) La educación mejora la capacidad del trabajador para la innovación (para aprender nuevas maneras de utilizar la tecnología existente y para crear una nueva tecnología), de forma que aumenta su propia productividad y la de los otros trabajadores (2021:62)

Desde el término de la Segunda Guerra Mundial y en el contexto de la Guerra Fría, en los países considerados “democráticos” y “desarrollados” la educación desgató su papel como derecho para asentarse como una oportunidad, un privilegio y un mérito medido desde rangos excluyentes. Para ello, se introdujeron los sentidos de la educación en un circuito complejo de nociones mercantiles medibles, escalas cuantitativas de costo-beneficio, competencias y estándares preestablecidos que se encaminan hacia la educación como un éxito individual correspondiente a mecanismos economicistas que ofrecen estatus social y niveles de consumo que atienden a ideales generados por el monopolio económico global. Los bucles de complejidad que se conformaron mediante esos ideales desataron en las subjetividades sociales estructuraron lógicas meritocráticas que también se asentaron en el terreno educativo y en las comunidades escolares.

Los llamados “ajustes estructurales” en el nombre de la democracia e igualdad de oportunidades reconfiguraron en papel “fossilizado” del Estado, los programas compensatorios y la descentralización de los servicios educativos (Sosa, 2012),

fueron los primeros detonadores para generar inequidad, divisionismo y competencia

Las teorías del *capital humano* en materia educativa continúan vigentes en los “ajustes estructurales”, las llamadas “tasas de retorno” sobre la inversión pública educativa centrada en la educación básica, hicieron énfasis en reconstruir conocimientos estándares que respondan a un “mejoramiento de la calidad educativa” y reordenamiento de la profesionalización del magisterio para “elevar la formación”.

Entre lenguajes de calidad y competencia insertados en los discursos empresariales a modo de incidir y borrar cualquier resquicio popular de la educación pública, los responsables claves del deterioro educativo fueron las maestras y maestros. De ese modo, en la época neoliberal en la formación inicial y continua magisterial un bucle de estímulos burocrático- administrativos, concursos de competencias y evaluaciones universales de calidad educativa fundadas por organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Fondo Monetario Internacional (FMI) y Banco Mundial (BM).

Mauro Jarquín comenta que, “la construcción del México mundializado” se declara concretamente en el sexenio de Miguel de la Madrid (1982- 1988) con la aplicación de “ajustes estructurales” para resolver los efectos de la crisis generada por un modelo “populista” que se fundamenta por el excesivo gasto en servicios públicos, burocracia ineficiente, empresas públicas improductivas e ideologías que generan conflictos sociales que frenan el capital y trabajo, así como:

...la incapacidad de pago de la deuda externa en diciembre de 1982 por parte del Estado mexicano, el modelo de desarrollo (que entre otras cosas se había sustentado en el proceso de industrialización nacional, la expansión del gasto público y la política comercial proteccionista) se vio desplazado gradualmente por un nuevo proyecto que, bastamente influido por el BM y el FMI- y con el beneplácito del nuevo grupo dirigente y sus intelectuales- proclamaba la apertura comercial, la competencia y la mercantilización como la panacea a los problemas nacionales (Jarquín, 2021: 117)

De la Madrid e integrantes de su gabinete Jesús Silva Herzog Flores como Secretario de Hacienda y Crédito Público (SHCP) y Miguel Mancera en el cargo del

Banco de México, fueron parte de esa élite formada en posgrados en Economía en la Universidad de Yale, Jarquín también apunta que con el afán de modernización y reformar el Estado, desde Carlos Salinas de Gortari (1988- 1994) hasta Enrique Peña Nieto (2012- 2018) los llamados *money doctors* se mantienen en cargos públicos.

Antes esas premisas, las Normales Rurales se las juzga de estar estancadas en el “mundo de ayer”. Los postulados revolucionarios y las corrientes socialistas quedaron en el pasado frente a una sociedad de tecnologías avanzadas y mercados transnacionales. Por lo tanto, se aceleraron los bloqueos de existencia del normalismo rural por considerarlas focos de agitadores, flojos, problemáticos, sectarios y faltos de preparación para atender sus lógicas educativas.

Como comentamos con anterioridad, las políticas de abandono introdujeron a las Normales Rurales en estrategias de supervivencia, entre otras, huelgas, manifestaciones, bloqueos de carreteras, boteos, tomas de autobuses, toma de casetas y enfrentamientos con cuerpos policiales para ejercer presión en el cumplimiento del pliego petitorio anual. Ante el desgaste continuo, las demandas estudiantiles continuaron teniendo mayor peso en cuestiones como el mejoramiento de aulas e instalaciones, construcción de bibliotecas, aumento de material escolar y mayor gasto alimenticio para la mantención del comedor. Entre los sesenta y ochenta se sumaron dos puntos más a sus pliegos petitorios: aumento de matrículas a estudiantes de primer ingreso y plazas automáticas para egresadas/os.

En este capítulo se intentará poner en la palestra del normalismo rural mexicano un bucle de cuestiones entrecruzadas; oleadas de violencia, desapariciones y asesinatos de estudiantes; opinión pública estigmatizante hacia maestras/os y estudiantes normalista rurales; neoliberalismo e intervención “social” del empresariado en políticas públicas educativas; descentralización educativa, reducción de matrículas, corrupción del recurso y debilitamiento de la organización estudiantil; reformas educativas para una formación flexible magisterial.

7.1.1.- Plan 1984: grado de licenciatura y docente investigador, “ruptura con el pasado normalista”

En el documento *Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales* de la Secretaría de Educación Pública (2002) se menciona la importancia del triunfo del movimiento revolucionario de 1910, el establecimiento del Artículo Tercero Constitucional para la expansión educativa a nivel primaria y el papel del magisterio, aunque:

Al paso del tiempo, junto con la industrialización, la urbanización y la estabilidad política que se había logrado, las escuelas normales experimentaron cambios en sus planes y programas de estudio: se fortalecieron los contenidos de formación humanística, científica y pedagógica, y, gradualmente, se redujo el peso que la formación ideológica y política tenía en los planes anteriores. Sin embargo, ello no significó el abandono del compromiso social que, ya en ese tiempo, era un rasgo distintivo y consolidado de las escuelas normales (SEP, 2002)

En el mencionado documento de la SEP se señala que hasta finales de los años setenta hubo “importantes transformaciones” en las escuelas normales a consecuencia del crecimiento demográfico y la expansión de la educación preescolar, primaria y secundaria con planes de estudios que respondan a especializaciones. De esta manera, hubo un crecimiento de matrícula en escuelas normales²³³, sobre todo, en zonas rurales, en lo que la SEP apunta que por la insuficiencia de maestras/os jóvenes sin preparación normalista se concentraron en las actividades educativas rurales:

... aumentó considerablemente el número de escuelas normales orientadas a la formación de profesores para la educación primaria en el medio rural. Asimismo, surgieron o se consolidaron nuevas instituciones dedicadas a la formación de profesores para atender los diversos servicios de educación básica: se diseñó un plan de estudios por especialidades para las normales superiores, se estableció la primera escuela normal para la formación de maestras de jardines de niños y se fundó la primera escuela normal de especialización. Es importante señalar que, pese a la dimensión del crecimiento de la educación normal, fue imposible preparar el

²³³ SEP (2002), “la matrícula pasó de 111 000 alumnos en el ciclo 1973-1974, a 333 000 para el ciclo 1981-1982, el punto más alto de su crecimiento. De manera particular, en ese mismo periodo la matrícula de la carrera de profesor de educación primaria pasó de 66 000 a 157 400 estudiantes. La duración de los estudios y la garantía de contar con una plaza al término de la carrera —condiciones que ninguna otra profesión ofrecía— fueron, sin duda, factores que influyeron decisivamente en el crecimiento acelerado de la demanda por ingresar a las escuelas normales públicas”

número suficiente de profesores y, para atender la demanda de educación primaria, sobre todo la de las zonas rurales, hubo necesidad de incorporar a la tarea educativa a jóvenes sin formación normalista (SEP, 2002)

Desde la SEP se consideró que “inició una etapa de expansión acelerada y sin control”, que el crecimiento de la educación primaria acarrió que se multiplicaran los normales particulares ya que era probable que contaran con trabajo en escuelas primarias públicas:

... por ejemplo, en el ciclo 1981-1982 contaban con 65 200 alumnos, cifra que representaba 41% de la matrícula total. El crecimiento fue desordenado. La falta de una planeación adecuada desequilibró, en un plazo relativamente corto, la oferta y la demanda de profesores, tanto en el nivel federal como en cada entidad. A principios de los ochenta eran evidentes las tendencias hacia el desempleo de los egresados que, de continuar, hubieran conducido a la frustración y al conflicto en el corto plazo. La apertura indiscriminada de nuevos planteles, sobre todo particulares, sin las condiciones académicas necesarias, derivó en la oferta de servicios con poco rigor académico, en condiciones materiales frecuentemente precarias (SEP, 2002)

A partir del Acuerdo Presidencial del 22 de marzo de 1984, los estudios de bachillerato fueron requisito para ingresar a las escuelas normales, ya que “respondiendo a una vieja demanda del magisterio” (SEP, 2002) los estudios tendrían un aumento de cuatro años para otorgar en el egreso el grado de nivel de licenciatura. Además, se diseñó un nuevo plan de estudios que implementarían en la formación de docente disciplinas de investigación:

El plan 1984 tuvo una influencia contrastante en la formación de maestros. Abrió el horizonte intelectual a nuevas perspectivas y dio un peso importante a contenidos teóricos que hasta entonces no eran estudiados en las escuelas normales. Tuvo el sano propósito de dotar a los estudiantes de elementos que les permitirían incorporar la práctica y los resultados de la investigación a la actividad docente (SEP, 2002)

Las medidas tomadas en las escuelas normales hicieron que cuantitativamente se redujera el ingreso de estudiantes, que las instituciones cambiaran en su organización y funcionamiento, “y, sobre todo, se planteó un cambio radical en la concepción y los contenidos para la formación de profesores. Así, se inició un nuevo periodo en la historia de la educación normal” (SEP, 2002)

El Plan de 1984 centró el papel del magisterio en formar investigadores en la formación inicial, “la adopción del modelo universitario: docencia, investigación y

difusión de la cultura”²³⁴. Villegas y Sandoval mencionan que” los formadores de las escuelas normales “fueron intermediarios, mediadores e intérpretes del currículum”:

El P84 significaba una ruptura con el pasado normalista... El P84 es un acercamiento a las Ciencias de Educación, sus objetivos y características estuvieron dirigidas a preparar a los estudiantes en la investigación y la experimentación educativa a desarrollarse en el nivel de educación primaria con apertura a la innovación pedagógica. Este nuevo modelo pedagógico concibió al futuro profesor como constructor de su propio conocimiento y se centró en la investigación y el abordaje interdisciplinario (Villegas y Sandoval, 2019)

Claudia Herrera menciona que las modificaciones más significativas del llamado Plan 84, se desarrollaron en los planes y programas de estudio, “pero el resto de la organización del normalismo -académica, administrativa y normativa- siguió igual” (Herrera, 2002: 109). Además, la obligación de tener el bachillerato como antecedente para el ingreso ocasionó una alta reducción de matrículas de nuevo ingreso, “la profesión magisterial fue perdiendo atractivo a causa de los bajos salarios y de que muchos jóvenes prefirieron estudiar en las universidades, ya que ahí les pedían los mismos requisitos que necesitaban para entrar en la normal” (2002: 109- 110). Por otra parte, los/las maestros/as en plantilla no disponían de títulos universitarios para poder dar clases a estudiantes que se formarían como maestros/as rurales.

El *Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales* de la Secretaría de Educación Pública (2002) menciona que el plan de 84 abrió una perspectiva intelectual con una gran carga de contenidos teóricos en la formación de maestras/os:

El establecimiento de estas nuevas funciones respondió a un traslado mecánico del modelo universitario a las escuelas normales, sin considerar la naturaleza y función específica de éstas. Lo anterior llevó a exigir que los docentes realizaran investigación y difusión sin apoyar su preparación y con escasos recursos para el desempeño de estas funciones (2002: 19)

²³⁴ Ninfa Maricela Villegas Villarreal y Etelvina Sandoval Flores en *Experiencias de formación de los formadores de docentes en Educación primaria en el marco de las reformas a la educación normal de 1984 y de 1997*, del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE, 2019, Acapulco, Guerrero.

Estos problemas se expresaron en los siguientes rasgos del plan 1984:

- a) El número excesivo de asignaturas por semestre, que fragmentó la atención del estudiante y presentó dificultades para la articulación de los contenidos de las diversas asignaturas en una cultura profesional coherente.
- b) Un énfasis excesivo en el estudio de disciplinas teóricas, cuyos programas se organizaron como revisión general de conceptos, teorías e historia de la disciplina, sin énfasis en los aspectos más relevantes para la comprensión de los procesos escolares.
- c) Una atención limitada al estudio del currículum de la educación primaria y a los conocimientos científicos y pedagógicos necesarios para su enseñanza, en especial de las asignaturas de carácter básico.
- d) Una escasa familiarización con el trabajo real del maestro y con las condiciones de funcionamiento de las escuelas en diversos medios sociales y culturales. En este sentido, existía una escasa vinculación entre los contenidos de las asignaturas pedagógicas y didácticas, y su aplicación en el desempeño del maestro. La línea pedagógica, donde se concentró la formación para la enseñanza, tenía como propósito integrar los conocimientos teóricos con la práctica y desarrollar la investigación. Sin embargo, gran parte de sus contenidos se orientaron al estudio y manejo de técnicas de observación asociadas sobre todo con la investigación-acción, lo que implicó que el estudiante se acercara a la escuela no como un maestro en formación, sino como un futuro investigador y obtuviera pocos elementos para la docencia (SEP, 2002:19)

7.2.- Los impactos de la descentralización y la “modernización educativa” desde el salinismo en el magisterio y normalismo rural

Después de unas elecciones presidenciales controversiales entre Cuauhtémoc Cárdenas y Carlos Salinas de Gortari (1988- 1994), en un ambiente de protesta, un amplio sector de la población consideró que la presidencia de Salinas de Gortari fue orquestada por un fraude electoral. El Partido Revolucionario Institucional cada vez más alejado de los institucionalizados postulados de la Revolución Mexicana, bajo el mando de Salinas de Gortari se ejecutó un amplio programa de “ajustes estructurales”, el llamado “Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994”.

Salinas de Gortari, al son de las perspectivas economicistas dirigidas por los organismos internacionales, capitalizó con programas como Programa Nacional de Solidaridad (Pronasol) una amplia red de organización en el país se llegó a mencionar la cifra de 80 mil comités de solidaridad distribuidos a lo largo y ancho de la República. El Programa Nacional de Solidaridad creó más escuelas y organizó

comités municipales de educación para una mayor “eficacia”, mayor “atención” a la comunidad y “apoyo horizontal activa y creadora”. Esto significó la modernidad, mayor descentralización, modelos de ciudadanía desarrollistas, la creación de un aparato de control político e ideológico en poblaciones y comunidades rurales mediante los comités que realizaban una labor social de base²³⁵

A pesar de los parámetros de control establecidos en la presidencia de Salinas de Gortari, también hubo grandes movilizaciones de trabajadores, las protestas y las huelgas eran un continuo en el proceso de privatización e infracción de derechos laborales que se venían arrastrando por las condiciones corporativistas del Estado. Se tintaba una época de grandes disputas en sindicatos de diversos gremios, por una parte, la efervescencia de las bases rebasaba a dirigentes que negociaban con las cúpulas de poder sus propios intereses, y por otro lado, dirigentes asignados por el presidente para que cumplieran sus mandatos.

Además, en el marco de la firma del acuerdo del Tratado de Libre Comercio con Canadá y Estados Unidos, se dio el significativo levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas el primero de enero de 1994²³⁶. El surgimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional fue en el periodo final de la presidencia de Salinas de Gortari, después de constantes modificaciones en artículos constitucionales, entre otras, al Artículo Tercero de la educación y la propiedad de la tierra (Artículo 27), escenarios de violencia, impunidad, corrupción, afincamiento de una nueva elite vinculada a la apertura del mercado, beneficios al

²³⁵ Para profundizar en el salinismo: Cavarozzi, M. (Coord.), *México en el desfiladero, los años de Salinas*. Juan Pablos, FLACSO. México, 1997

²³⁶ El primero de enero de 1994 surgió el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en las montañas del suroeste chiapaneco. Las reivindicaciones y formas organizativas políticas de los zapatistas influyeron de manera relevante en los diferentes movimientos sociales de América Latina y el mundo en el marco de la caída del muro de Berlín. Marcaron un nuevo tiempo de referentes políticos basados en la opresión colonial y la autonomía política. Varias generaciones de estudiantes de las Normales Rurales y la FECSM, consideraron que el zapatismo se basa en “tendencias posmodernistas” y que la organización estudiantil de la FECSM no modificará sus referentes marxistas- leninistas: “no vamos a cambiar de referentes ideológicos, somos la organización estudiantil que perdura al paso del tiempo por su solidez organizativa y política basada en los ideales socialistas”.

Esta postura política de la FECSM no es tan homogénea, en la Escuela Normal Rural “Raul Isidro Burgos” de Ayotzinapa se decidió realizar un mural del Subcomandante Marcos, entre otros murales de Lenin, Marx, etc.

capital extranjero, privatización de empresas paraestatales y por lo mismo, incremento de la desigualdad social, pobreza y una clase trabajadora en condiciones de precariedad laboral.

En el ámbito educativo, el llamado “Programa para la Modernización Educativa 1989- 1994” basado en gran medida en las políticas de la descentralización educativa, para la realización de los planes el Banco Mundial “aconsejó” que se diera prioridad a la educación básica cuyos objetivos fueron mejorar la calidad educativa, aumentar la escolaridad, articular la descentralización y fomentar la participación social en el ámbito educativo (Zoraida, 2012: 231).

El 16 de enero de 1989 el presidente Carlos Salinas de Gortari convocó a la ciudadanía a participar en la *Consulta Nacional para la Modernización de la Educación* en el que se implementaron mecanismos de participación para el proceso que duraría tres meses a partir de 16 de enero de 1989. Las bases de participación fueron publicadas en un documento de divulgación realizado por la Secretaría de Educación Pública para informar sobre los objetivos de la Consulta Nacional, además de cómo, cuándo y quiénes la coordinan. La primera pregunta, “¿qué es la Consulta Nacional para la Modernización de la Educación?”:

Es una acción fundamental del gobierno de la república que tiene como propósito hacer deliberar a la comunidad educativa y a todos los sectores sociales interesados sobre los perfiles de actualidad que debe tener formación de las nuevas generaciones, en todos sus aspectos.

Constituye un proceso abierto, de reflexión nacional, respecto de las transformaciones profundas y adecuadas que requieren los servicios educativos en el presente, para enfrentar las grandes tareas del siglo XXI²³⁷

Para deliberar sobre los “perfiles de actualidad”, entre los objetivos de la Consulta Nacional está el “propiciar la participación responsable y comprometida de la sociedad en general, en la búsqueda de soluciones educativas que posibiliten la modernización del país... para elaborar un programa que permite la transformación cualitativa del sistema educativo nacional” del Gobierno Federal con apoyo de 31

²³⁷ Consulta Nacional Para la Modernización de la Educación, Bases de Participación, SEP, Biblioteca del CREFAL, 379.15972 M611e

gobiernos de los Estados de la República y el entonces Distrito Federal. Se apunta que la Consulta para la Modernización Educativa contará con la participación de:

- Magisterio Nacional
- Los Padres de Familia
- Los Colegios de Profesionales de la Educación
- Las Academias y Asociaciones de Profesionales
- Las instituciones Académicas
- Los Centros de Investigación
- Los Órganos de Consulta Educativa
- La Comunidad Científica
- Las Organizaciones Sociales y Empresariales
- Las personas Interesadas en la Educación
- La Sociedad en General

Entre los “contenidos” de la educación se abordarían varios temas:

- Regionalización y Diversificación de Contenidos Educativos
- Valores e Identidad Cultural
- Calidad de la Educación
- Educación y Desarrollo Científico- Tecnológico
- Educación y Entorno Social

Sobre los “métodos” educativos los temas a considerar:

- Modelos Educativos Alternativos
- La Práctica Docente
- Utilización de los Medios Electrónicos en la Educación
- Materiales y Apoyos Didácticos
- Articulación de Niveles Educativos
- Evaluación y Eficiencia del Sistema Educativo

En otro apartado se menciona que para la “revisión” del sistema educativo se deben considerar:

- Organización y Administración del Sistema Educativo
- Condiciones Sociales y Laborales del Magisterio
- Desconcentración y Descentralización
- Fuentes Complementarias de Financiamiento de la Educación

- Inequidades Educativas y Desigualdad Social
- Cobertura e Infraestructura Física

El gobierno salinista abrió los quehaceres del Sistema Educativo a la sociedad civil comprometida con la educación como factor principal de las carencias sociales preexistentes en una sociedad abatida por altos índices de pobreza y violencia que golpeaban con contundencia en las periferias citadinas y zonas rurales. En un escenario educativo donde se puso en la palestra de los acusados/as a maestros/as que fungen sus actividades escolares en precariedad y donde las estrategias políticas predominan ante los procesos pedagógicos, la participación social que se impulsó fue la empresarial para dar apertura a una fusión que Mauro Jarquín denomina *neoliberalismo mexicano*, “desde la reestructuración económica, que las clases dominantes tomaran parte en los procesos administrativos del Estado, con lo cual devino también *clase reinante*²³⁸, situación que se mantiene hasta el momento” (Jarquín, 2021:123)

La modernización educativa salinista se cimentó mediante agendas globales insertadas por la participación del empresariado que importó políticas de universidades estadounidenses. Las medidas globalizantes tomaron su propio carácter en cada país, aunque como se puede apreciar en el documento informativo publicado en enero de 1989 por la SEP hubo rasgos comunes en los debates educativos: la eficiencia, calidad y evaluación educativa; la descentralización educativa y reconfiguraciones en la gestión escolar; la creación de centros de investigación educativos generalmente integrados de consultores privados en gestión con empresarios; la elaboración de material y apoyos didácticos que correspondan a una formación automatizada en aras de productividad capital; reformas laborales y evaluaciones punitivas al magisterio; una formación docente que corresponda a una profesión flexible y adaptable a maquinarias preestablecidas;

²³⁸ Jarquín rescata el concepto de Jaime Osorio, “personal del Estado que ocupa las posiciones cúspides dentro del aparato de Estado, tal como presidentes, secretarios de Estado, el personal de los cargos superiores de las secretarías, autoridades parlamentarias, ministros de la corte, altos mandos militares, etcétera” Op. Cit. 123. El Estado se fusionó con los intereses tecnócratas del mencionado en el anterior capítulo los empresarios más ricos del país que crearon el Consejo Coordinador Empresarial (CCE) en 1975.

el desarrollo de cobertura tecnológica para hasta escuelas rurales que no disponen de instalación eléctrica, etc.

Antes de continuar es fundamental puntualizar los tres momentos que Mauro Jarquín (2021) identifica en el proceso modernizador en cuanto a la organización y participación educativa del empresariado:

- 1) El (otro) Gran Acuerdo y su reminiscencia. Firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1989 y del Compromiso Social por la Calidad de la Educación en 2002. Inclusión directiva del empresariado en espacios institucionales de deliberación educativa (1989- 2002)
- 2) Prolegómenos de una batalla no silenciosa, la ciudadanía corporativa. Firma de la ACE en 2008 y su respuesta *socio-empresarial* en busca de la “tercera silla” (2004-2010)
- 3) El momento de la nueva derecha. Conformación de la Coalición Ciudadana por la Educación, activismo *cívico-empresarial* y nuevos acuerdos en el diseño y ejecución de la reforma educativa (2010-2017) (Jarquín, 2021:143)

7.2.1- Impactos del neoliberalismo en el magisterio y las Normales Rurales: descentralización y modernización educativa desde el salinismo

Uno de los primeros movimientos estratégicos que realizó Salinas de Gortari en su llegada a la presidencia fue el reemplazo de liderazgo en el interior del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Después de dieciséis años en la presidencia de la rama política Vanguardia Revolucionaria, Salinas de Gortari pidió la renuncia de Carlos Jonguitud Barrios para que la maestra y política chiapaneca Elba Esther Gordillo asumiera la presidencia vitalicia del sindicato.

El cambio realizado fue resultado del movimiento magisterial de 1989, a modo de responder a uno de los puntos del pliego petitorio correspondiente a la democratización sindical. Salinas de Gortari realizó un lavado de imagen para que el SNTE continuara sus mismas funciones patronal- corporativistas que responden a intereses del Estado, a la vez que funge como un aparato de control enquistado en la burocracia y corrupción, conocido por favorecer y generar el *charrismo sindical*. Uno de los puntos claves en la decadencia del sistema educativo público utilizado como estrategia estatal de contención magisterial y educativa.

La descentralización educativa comenzó a rondar por el sistema de educación pública mexicano en el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988) y fue Salinas

de Gortari quien consolidaría. La regionalización educativa se centraría en primera instancia en la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para hacer frente al centralismo excesivo de las políticas educativas del Estado federal. La cesión de responsabilidades educativas a los gobiernos estatales se enfocó en las cuestiones administrativas y transferencia de recursos mientras que los planes y programas de enseñanza y las evaluaciones educativas quedarían bajo la responsabilidad de la SEP. En cuanto al magisterio comenta Gabriela Vázquez que:

... dio paso a una rápida transferencia de la gestión de las escuelas a los estados, sin que, en la práctica, ni la SEP ni el SNTE perdieran su centralidad en la toma de decisiones. Sin embargo, de alguna manera, ese proceso conllevó la descentralización del conflicto con los maestros disidentes cuyas demandas, a partir de entonces, deben ser atendidas por los gobiernos estatales (Vázquez, 2013:10).

José Piña Delgado, en el ensayo *Movimiento magisterial de 1989* menciona que, aunque el magisterio fuera “parte de tan amplia red del entretejido social era preocupante la carencia absoluta de democracia en el sindicato” ya que la estructura del SNTE “había sido vertical, las decisiones eran tomadas de arriba hacia abajo, no se consultaba para nada a los maestros afiliados”. Los maestros “charros” o simpatizantes de los “charros” politizaban al magisterio y aprovechaban la situación para lograr puestos sindicales y en el gobierno, como diputaciones y gobernaturas”, que esa corrupción y entreguismo surgió la necesidad de una organización independiente (Piña, 2020: 40-41)

Mientras que la educación estaba sumida en un desbaratamiento de grandes proporciones²³⁹, José Piña menciona que, por el control burocrático sindical, salarios mínimos, la falta de participación y el degrado social antidemocrático hacia el magisterio surge el movimiento de 1989. Sobre la cuestión salarial del magisterio en relación con el salario mínimo general arroja los siguientes datos:

²³⁹ José Piña Delgado recupera de Gilberto Guevara Niebla en “La crisis educativa ensombrece el futuro nacional, en *La Jornada*, 4 de enero de 1989, “... el desastre educativo nacional está a la vista: los bajísimos índices de aprovechamiento, la magnitud del fracaso escolar (de cada 100 niños que entran a la primaria sólo 55 la concluyen; hay en la actualidad 25 millones de personas en México que no han concluido la primaria), la miseria de la evaluación y la supervisión, la pésima formación de los maestros; la burocratización del sector, la pobreza de la investigación educativa, los fenómenos de corrupción en el manejo de plazas y de recursos financieros” (Piña, 2020: 43)

... en 1982 un maestro de primaria recibía el equivalente a 2.5 salarios mínimos; en 1988 esta proporción descendió hasta 1.86%. Que se puede decir del periodo de Salinas de Gortari, en este se da un extremo deterioro salarial; por ejemplo, en 1989 la percepción de los docentes se da en un equivalente a 1.3 salarios mínimos, así que el 100% de aumento salarial que reclamaban en la lucha que protagonizarían no resultaba del todo desmesurado (2020: 41)

Para el magisterio el periodo de modernización educativa con la descentralización como referente principal vino plagado de varios cambios que causaron incertidumbre laboral, baja de salarios, control político y arrinconamiento del papel del/a maestro/a, pero algo que el Estado y las políticas educativas no pudieron frenar es la fuerza y el apoyo que el movimiento magisterial dispone por su cercanía con organizaciones sociales y esferas populares a lo largo y ancho del país:

A los maestros se les encuentra esparcidos por todo el país. Con su ideología inyectada en sus clases suelen ser los más relacionados con la comunidad que de alguna manera sufre las consecuencias sociales que en nuestro país se han ido expresando a lo largo de sus periodos sexenales de gobierno. Son los que de alguna manera nos llevan a una relación concienzuda con los aspectos estructurales que vive nuestra realidad. Al igual que toda la población, también sufren los deterioros socioeconómicos y políticos del país y son arrastrados por el sistema. Pero el rasgo particular, definitorio, que les da una composición política ideológica distinta frente a otros sectores es ser transmisores de la cultura y el saber, siendo precursores, en toda época, de la democracia (Piña, 2020: 38)

Las deficiencias laborales señaladas, la voluntad por generar una fuerza democratizadora en el magisterio contra el *charrismo sindical* como brazo prolongado del Estado y el compromiso por generar vías de transformación social en beneficio de las poblaciones más marginales, el movimiento magisterial que surgió en 1989, se extendió por varios estados del país y contaban con el apoyo de madres y padres de familia, campesinas/os y trabajadoras/es. Piña Delgado comenta que, el pliego petitorio se basaba en el ámbito laboral y, “reiteraban que no faltaban a sus clases y labores, sino que cumplían con un derecho legítimo: “El Paro”, consideraban que era una enseñanza y utilizaron la consigna: “El maestro luchando, también está enseñando” (Piña, 2020:49).

Una de las principales características del magisterio disidente, que se vuelven cotidianas desde las escuelas de formación como las Normales Rurales, en su capacidad organizativa representada en instancias de decisión colectiva que

también menciona Piña (2020): marchas, mítines, plantones, volanteos, huelgas de hambre, asambleas de escuela, zona y sector.

Mientras que en enero de 1989 se realizaba el Congreso Nacional Ordinario del SNTE, “donde participantes rindieron culto a Jonguitud en su capacidad de líder de Vanguardia, un reflejo de que la vieja lógica corporativista seguía vigente, y sus exigencias iban en contrasentido con los esfuerzos de Salinas por limitar el poder de los sindicatos oficiales” (2020: 51), el magisterio disidente por las demanda de mejora salarial y democratización del sindicato, en repudio al *charrismo sindical* con Jonguitud de la Vanguardia Revolucionaria a la cabeza:

... no se hizo esperar y organizan un paro de 48 horas, marchas y mítines: la Asamblea Plenaria de Representantes en los patios de la Universidad Pedagógica Nacional en donde se aprobaría impulsar el paro indefinido... una marcha multitudinaria proveniente de los cuatro puntos cardinales de la Ciudad de México... realización de plantones, la incorporación de secciones sindicales de provincia al movimiento... la realización de Congresos en las secciones y elección de algunos Comités Ejecutivos Democráticos... (Piña, 2020: 51)

Después de varias deliberaciones al interior del magisterio disidente, la acción emblemática fue el paro indefinido que inició el 17 de abril de 1989 y que para el 24 de abril lograron que Jonguitud renunciara después de una reunión con Salinas de Gortari. Piña apunta la movilidad social a la que convocó el magisterio:

... los maestros darían una demostración de fuerza dado que siete manifestaciones recorrerían diferentes calles de la Ciudad de México, hasta coincidir en el Zócalo; a la vez un gran número de maestros se unía al paro ya que éste se llevaría a cabo nacionalmente... El paro fue acatado por cerca del 90% del magisterio del DF fue acompañado con diferentes acciones como marchas, plantones en torno a los edificios de la SEP y el SNTE... crecía cada vez más, las secciones del interior del país despertaban y a lo largo y ancho de México se impulsaba el traslado masivo de profesores al centro del país... para el 23 de abril, aproximadamente ya había más de 500.000 maestros en paro... Ese mismo día Jonguitud y Carlos Salinas de Gortari se reunían en la residencia de Los Pinos, y el 24 de abril por fin saldría Jonguitud del SNTE (2020: 55)

A pesar de la capacidad de movilización social del magisterio, las respuestas por parte de los gobiernos en turno han demostrado ser contundentes en sus propósitos economicistas, las estrategias de cambios aparentes tuvieron en sus bases la misma situación de precariedad. En este caso, la maestra chiapaneca Elba Esther

Gordillo²⁴⁰, quien se mantuvo en su cargo por veinticuatro años fue asignada, “por dedazo, efectuado bajo puertas cerradas en Los Pinos el 23 de abril de 1989”. Piña Delgado apunta que el cambio no cumpliría con las expectativas de Salinas y que Gordillo afianzó su poder con la apertura de algunos maestros disidentes en el SNTE, estrategia que creó divisionismos en las reivindicaciones democratizadoras del magisterio:

... fue diseñado para terminar con la creciente autonomía del sindicato. Sin embargo, Gordillo no resultó ser la figura maleable que Salinas había anticipado. Después de lograr su ratificación en un congreso sindical en enero de 1990 -al cual llegó con el vestido roto y faltándole un zapato, después de haberse enfrentado a opositores en las afueras de la sede del congreso- se empeñó en afianzar su poder dentro del sindicato. Pronunció el fin del ala vanguardista y abrió espacios para los disidentes, logrando dividir la oposición entre los que sospechan de tales ofertas y los que querían aprovechar la aparente apertura democrática (2020:56)

El cambio de representación no llevaría consigo cambios en la situación magisterial. Aunque el 27 de abril se anunciara un aumento salarial del 25%, desde la maquinaria instalada por Salinas hasta la actualidad, iniciarían campañas de desprestigio sobre el movimiento magisterial en los medios de comunicación. Piña (2020: 57) apunta que desde el 3 de mayo de 1989 el movimiento magisterial realizó una marcha delante de las instalaciones de Televisa para repudiar su política informativa, además de una marcha de 120.000 maestras/os desde Zócalo a los Pinos donde maestras/os fueron agredidas/os.

En plena era neoliberal el magisterio demostró su capacidad organizativa vinculada a la diversidad de expresiones populares que respondían a las medidas que se tomaban por parte del Estado. Desde el desplome de Jonguitud y el aumento salarial, iniciaría una nueva disputa relacionada con la descentralización y la “profesionalización” del magisterio, además de que las campañas de desprestigio al gremio educativo tomaron un rumbo sistemático, al igual que el de las respuestas represivas por fuerzas de la seguridad pública de los tres niveles de gobierno en turno.

²⁴⁰ La que fue lideresa del SNTE ocupó su cargo presidencial en el sindicato desde 1989 hasta el 26 de febrero de 2013 después de que fue encarcelada por delitos de lavado de dinero y delincuencia organizada.

A partir del salinismo, la oleada de medidas contra el magisterio fue más tenaz, la maquinaria de evaluación y de incentivos salariales asentaron en el magisterio altos grados de competencia, jerarquización, individualización e incertidumbre laboral. Las dinámicas de “eficiencia” y “calidad” educativa generaron en el magisterio estructuras de control punitivo y se le responsabilizó de las deficiencias del sistema educativo público, “el mismo gobierno, desde los años noventa, empezó a privilegiar a los graduados de instituciones privadas para sus altos puestos, tendencia que aumentó con las evaluaciones internacionales” (Vázquez, 2012: 234).

Gabriela Vázquez recoge del documento del Banco Mundial *Prioridades y Estrategias para la Educación* publicado en 1996, que en los países considerados en “vías de desarrollo”, “la educación debe estar concebida para satisfacer la creciente demanda de trabajadores adaptables, capaces de adquirir fácilmente nuevos conocimientos...”. Por lo tanto, ante dichas declaraciones del BM, quedó constancia de que la educación estaba regida a partir de la mirada económica y que la estandarización de nociones educativas cumplía con patrones de inserción al mercado en el marco del Tratado de Libre Comercio.

Jarquín menciona que el acercamiento entre gobierno y empresarios en materia educativa se esperaba “un cambio de sentido ético en la praxis pedagógica del profesorado nacional”, tal y como se enfatizó en la Comisión de Educación del Sector Empresarial en 1990 en palabras de su presidente Jorge Ocejo sobre *Concertación y vinculación entre sector educativo y sector productivo*:

En un nivel más profundo, se ve indispensable cambiar la actitud de los maestros, ampliar su visión, para que tengan plena conciencia de las transformaciones que se están realizando y de las que todavía mayores que se requieren para acceder al tercer milenio como país integralmente moderno y competitivo. Sólo así será posible lograr en los educandos una actitud de aprecio por los valores inherentes al trabajo: libre compromiso y responsabilidad, laboriosidad y ahorro, competencia y calidad, productividad y descanso, espíritu emprendedor y de servicio (2021:147)

La “modernización educativa” se centró en insertar al magisterio en un ambiente de hostigamiento continuo de vulnerabilidad, competitividad, desmoralización, pero también de mayor movilización social. Por su parte, la descentralización trajo consigo costos políticos en la movilización magisterial influida por las dinámicas

administrativas de cada estado. La tendencia de “aislamiento político” en el movimiento nacional del magisterio a causa de la descentralización tuvo el mismo costo político en la organización estudiantil que aglutina a nivel nacional a la mayoría de las Escuelas Normales Rurales desde 1935, la FECSM. Aparte, sin dejar de estar en el punto de mira constante, a las campañas de desprestigio con calificativos como, “vándalos”, “nido de comunistas”, “semillero de guerrilleros”, “vagos”, “seudoestudiantes”, etc. se le atribuyeron comentarios relacionados a que son de baja eficiencia, ancladas en el pasado y de una conflictividad que no rinde al plan innovador.

En la presidencia de Ernesto Zedillo (1994- 2000), en el marco de la crisis económica y la devaluación de la moneda, se dieron mayores atribuciones a las autoridades estatales en materia educativa con la justificación de que el Estado necesitaba realizar recortes sociales para su pronta estabilidad.

Aunque uno de los objetivos de la descentralización pretendía “administrar los conflictos” magisteriales de manera focalizada, la disidencia magisterial continuaba concentrándose a nivel nacional, los plantones en la Ciudad de México se hicieron costumbre por maestros/as llegados/as de diferentes estados de la república, sobre todo, del sur del país. La Normales Rurales también continuaron en una atmósfera de continuo conflicto entre amenazas de cierres de escuela como la de Cañada Honda en Aguascalientes y “por primera vez en diez años la FECSM organizó en 1994 una movilización nacional en demanda de incremento de becas, aumento al presupuesto de estas instituciones, elevación de la matrícula y en demanda de que no se privatizara la enseñanza normal rural” (Herrera, 2002: 116). La violencia cedió y las quejas de los estudiantes se visibilizaban con cuantitativamente: “mientras en 1992 la matrícula de estas escuelas era de 12 mil alumnos en 1997 había bajado a 9 mil, el proceso nos ha afectado seriamente, pues la solución de los problemas ninguna de las instancias de gobierno, ya sea federal o local, asumen plenamente su responsabilidad” (Secretario General de la FECSM en Herrera, 2002: 117- 118)

7.2.2.- Reforma Curricular de 1997: la baja de matrícula y “CONAFE, no. Maestros rurales, sí”

Para el Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000) y la reforma curricular de la educación básica que inició en 1993²⁴¹, la formación docente era una vez más puesta en tela de juicio, “pues los cambios experimentados en los enfoques y los contenidos del currículum demandan competencias profesionales que no son adecuadamente atendidas por el plan de estudios de educación normal vigente desde 1984” (SEP, 2002:20)

La formación magisterial debía corresponder a la reforma curricular de educación básica y nuevamente se dio un giro de “maestro/a investigador/a” de la reforma curricular de 1984 a “maestro enseñante” (Villegas y Sandoval, 2019):

Más allá de los importantes cambios en los enfoques y contenidos de campos específicos del conocimiento, el rasgo central del nuevo plan de estudios de primaria es la prioridad que le asigna al desarrollo de las capacidades de pensamiento del niño, a sus posibilidades de expresión y de aplicación creativa de lo que aprende. Estimular el desenvolvimiento de esas capacidades demanda del maestro una intervención educativa sensible a las condiciones distintas de alumnos y grupos escolares, creatividad y adaptabilidad y, evidentemente, el dominio sólido de las mismas competencias que debe fomentar en sus alumnos (SEP, 2002: 20)

El Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales de 1997 tuvo el propósito de constituir directrices encaminadas a una educación superior en la formación docente que corresponda a la implementación de la modernización educativa en la educación básica. Aparte de la gestión educativa y la infraestructura escolar, se pretendía que la formación de docentes sea flexible ante los cambios curriculares.

Las orientaciones generales de ambos planes de estudio cambiaron radicalmente pues de pretender formar en la investigación profesores críticos que desarrollaran investigación educativa (P84) trece años después se buscó ofrecer una formación

²⁴¹ “Se ha dado un giro importante a los enfoques de la enseñanza del lenguaje y las matemáticas, los cuales otorgan ahora prioridad al uso de estas capacidades en la comunicación y a su aplicación creativa en la definición y solución de problemas reales. El conglomerado denominado ciencias sociales ha sido sustituido a partir del tercer grado por contenidos específicos de historia, geografía y educación cívica. En el campo de las ciencias naturales se ha asignado mayor importancia a la educación para la salud y para la protección del ambiente y los recursos naturales; asimismo, en el enfoque para su enseñanza se ha incluido en forma equilibrada tanto la explicación y la información como la experimentación, buscando superar el enfoque excesivamente empirista que predominó en las dos décadas pasadas” (SEP, 2002)

disciplinaria con contenidos temáticos y desarrollar una investigación centrada en la formación docente y los problemas centrales de la educación (Villegas y Sandoval, 2019)

La Secretaría de Educación Pública esperaba que el Programa de Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales respondiera a: “transformación curricular”, “actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales, “elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regularización del trabajo académico”, mejoramiento de la planta física y del equipamiento en las escuelas normales”:

Las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela... Se apoyará la formación y la superación académica para que los maestros asistan a cursos, estudien especializaciones y posgrados que refuercen sus competencias profesionales y los capaciten como buenos usuarios de la información y de los avances en la producción científica sobre temas educativos. Donde existan las condiciones institucionales necesarias, se promoverá la investigación relacionada con problemas centrales de la educación y la formación de docentes (SEP, 2002)

Ninfa Maricela Villegas Villarreal y Etelvina Sandoval Flores en *Experiencias de formación de los formadores de docentes en Educación primaria en el marco de las reformas a la educación normal de 1984 y de 1997* comentan que en el programa de 1997 se desarrollan nuevas “competencias” para formación docente:

... la competencia de la investigación con el enfoque de la docencia reflexiva, la competencia de la planeación, la competencia disciplinar en el dominio didáctico-metodológico, la competencia de la evaluación del aprendizaje de los niños de la escuela primaria, la competencia del uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), la competencia de participar en los colegios y en las reuniones intercolegiadas y otra no menos importante, la competencia de desarrollo de la formación (Villegas y Sandoval, 2019)

En el Archivo de la FECSM de Tiripetío en Michoacán, en un recuento de medidas gubernamentales realizado por sus propios estudiantes identifican que:

... cuando se estableció en plan 97, vino a aislar a los cuartos grados de las escuelas normales rurales, donde ya no podían participar en la organización estudiantil debido a que en esos momentos ellos tenían que estar la mayor parte de su tiempo en las aulas practicando... los normalistas rurales han sabido organizarse en defensa de

sus escuelas y en apoyo al pueblo, así mismo con las organizaciones sociales que ocupan un sector importante dentro de la clase oprimida. Para ello, el marxismo-leninismo es y ha sido nuestra bandera de lucha y nuestra línea política.

Como normalistas rurales se tiene la tarea mas importante de la historia porque debido a la política del gobierno de acabar con nuestra esencia que vienen transformar nuestras instituciones, ante ello no nos queda mas que defenderlas tanto de manera pacífica como violenta y mantenerlas con toda su esencia, la esencia del normalismo rural²⁴².

Las matrículas para el ingreso fueron paulatinamente reduciéndose con la justificación de que no hay demanda educativa por falta de población indígena campesina en el país pues, ante la modernización acelerada del país, migran a la ciudad y a los Estados Unidos. Según los datos estadísticos que César Navarro exnormalista e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, “mientras que en el ciclo escolar 1997- 1998 funcionaban 224 normales con ese tipo de licenciatura en todo el país (de ellas 95 planteles particulares) solamente 17 eran normales rurales y; de un total de 99 mil 222 alumnos inscritos en este subsistema en el ámbito nacional, apenas 7 mil 312 eran normalistas rurales. Incluso la población escolar de las rurales en su conjunto resultaba inferior a las de las escuelas privadas, la cual ascendía a 10mil 510 estudiantes” (Navarro en Herrera, 2002: 123).

7.2.3.- “Conafe, no. Maestros rurales, sí”

La equivalencia de la carrera docente con estudios universitarios y así establecer el requisito de obtener estudios de bachillerato para ingresar en una escuela normal después de la reforma curricular de 1984, “reflejó en la disminución drástica de la demanda para cursar estudios en las escuelas normales”

Entre el ciclo 1984-1985 y el de 1990-1991 la matrícula de la carrera de profesor de educación primaria pasó de 72 100 a 26 500 alumnos. Las escuelas normales particulares resintieron más esta disminución: en este periodo la matrícula que atendían pasó de 20 600 a 3 100 estudiantes. Muchas escuelas privadas suspendieron sus servicios. Este proceso trajo como consecuencia la disminución, en unos cuantos años, del número de egresados, lo cual obligó, en varias entidades, a la contratación y habilitación de bachilleres como profesores de educación

²⁴² Archivo de la FECSM en Tiripetío, Michoacán.

primaria, sobre todo para atender las zonas rurales de más alta marginación. (SEP, 2002: 15)

Claudia Herrera comenta que los/las estudiantes de las Normales Rurales en un mitin frente a la SEP gritaban, “Conafe, no. Maestros rurales, sí”. Una vez más, la medida que se tomó en el salinismo y que continua hasta la actualidad, cumplió con las recomendaciones del Banco Mundial, “para que se focalizaran los programas de combate a la pobreza”. Los Programas Compensatorios para Abatir el Rezago Educativo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), aunque fue una institución de la época echeverrista tomó impulso en el en los noventa para expandir la educación primaria en las zonas rurales más alejadas del país. En los noventa, el Conafe:

... habilitó un ejército de 100 mil instructores comunitarios, jóvenes con estudios de secundaria o bachillerato, y a quienes se les imparte un curso de pedagogía elemental de cuatro meses. A cambio el Conafe les da una beca para continuar sus estudios en los niveles técnico, medio superior o superior y en las comunidades reciben hospedaje y alimentación” (Herrera, 2012: 120).

Las políticas educativas de modernización impulsadas por los gobiernos de turno para combatir la pobreza, expandir la educación en población indígena- campesina y fomentar la calidad educativa, paradójicamente, impulso del Conafe. Ese fue un duro golpe para el normalismo rural, en información de Herrera (2002), se muestran los datos del documento *Información básica de las normales rurales 2001- 2001* en el que se concreta que la Conafe dispone de 40 mil instructores atendiendo a 350 mil niños de las zonas rurales mientras que mil 635 jóvenes egresan de las Normales Rurales. Agregaríamos que varios sin plaza. El maestro Víctor Hugo Bolaños, entrevistado por Herrera, comenta que:

A partir de entonces los lugares de los normalistas rurales son usurpados por personal improvisado que no recibe sueldo sino una beca, lo que viola la Constitución y la Ley Federal del Trabajo. El propósito es gastar poco en la educación de los pobres. Por un lado, la economía globalizada empobrece al campo y deja en la miseria a sus habitantes, y por otro lado vienen instituciones como el Banco Mundial que filantrópicamente aportan préstamos para desarrollar programas educativos dirigidos a todos esos pueblos, sólo que se trata de una educación improvisada y de baja calidad (Bolaños en Herrera, 2002: 120).

Por su parte, el director del Conafe en el gobierno de Ernesto Zedillo difiere con argumentos dados en una entrevista a *La Jornada* el 26 de enero de 2000: “no hay competencia desleal con las normales rurales. Los maestros que se forman ahí no aceptarían trabajar en un caserío con cinco niños. Nadie aguanta esas circunstancias más que los instructores comunitarios” (Herrera, 2002: 121). Además, el abandono al normalismo rural, sumado a la intervención del Conafe en las aulas rurales, fue el periodo en el que se agregó el punto de “la obtención de plazas automáticas” para los/las egresados/as en los pliegos petitorios de las Normales Rurales aglutinadas en la FECSM.

7.3.- Las primeras embestidas del milenio y la firma del Compromiso Social por la Calidad de la Educación en 2002: la evaluación educativa punitiva

La gubernatura de Vicente Fox (2000- 2006) en el plano educativo se remarcó en discursos y programas concentrados en la enseñanza del inglés y la necesidad de equipos de cómputo en las escuelas públicas en una época de grandes desigualdades sociales y un gran rezago educativo. En lo referente al normalismo rural, Herrera (2002) señala que “de acuerdo a las estadísticas de la SEP en los años 80 la matrícula era de 12 mil alumnos, en los 90 de nueve mil y en los 2000 quedan poco más de siete mil estudiantes”.

El entrante siglo llegó cargado de continuos escenarios controversiales en las Escuelas Normales Rurales, con la descentralización educativa cada escuela debía resolver la situación con el gobierno estatal que le corresponde. A pesar de que la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) reivindica la federalización de las Normales Rurales y demanda la descentralización como estrategia de debilitamiento de la organización, ésta continua bajo las lógicas históricas de organización nacional en la que estudiantes de las Normales Rurales se respaldan, entre otras circunstancias, para reclamar que se cumplan los pliegos petitorios de alguna las escuelas, aclamar la liberación de estudiantes encarceladas/os, exigir la aparición con vida de estudiantes desaparecidos, denunciar la impunidad ante asesinatos a estudiantes.

Ante la disminución de recursos económicos y reducción de matrículas más notoria con la descentralización educativa, la baja de plazas para egresadas/os y la

incertidumbre generalizada tras el Plan de 1997, uno de los casos más sonados fue el caso Francisco I. Madero de El Mexe, en Hidalgo. El antecedente próximo fue con el gobernador Jesús Murillo Karam (1993-1998)²⁴³ :

Durante el gobierno estatal de Jesús Murillo Karam se ordenó en 1994 reducir el número de espacios. En respuesta, el Comité Estudiantil Izquierdista de la escuela normal rural Luis Villarreal de El Mexe, apoyado por la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), se organizó y se lanzó a las calles, en las que protagonizó marchas, bloqueos carreteros, secuestro de autobuses de pasajeros y vehículos particulares, para exigir al gobierno desechar sus planes (Camacho, *La Jornada*, 2005)

Después, el 17 de octubre de 1995, las/os estudiantes regresaron a movilizarse y “la respuesta fue 500 estudiantes golpeados, 200 de ellos detenidos y los representantes estudiantiles sometido a tortura. Los cargos eran; portación de armas de fuego y bombas molotov” (Téllez, 2005: 85). Al calor de un movimiento estudiantil generalizado, con una huelga en la Universidad Nacional Autónoma de México, en El Mexe desde el 5 de enero del 2000:

... por acuerdo de la Asamblea General fue expulsado el director, subdirector administrativo, una maestra y un trabajador del campo por actos de corrupción. Dos días más tarde 13 maestros se retiraron de la institución y retiraron la alimentación...se agravó cuando el 21 de enero arrestan a 110 estudiantes del club de danza y rondalla quienes regresaban de una participación en el municipio de Nopala. Las autoridades declararon el 25 de enero el cierre temporal de la institución y ante el apoyo del contingente de la FECSM, el estado impide la entrada de estudiantes poniendo retenes en todos los accesos al estado. El 14 de febrero fue establecido un plantón frente al Palacio de Gobierno en Pachuca, el plantón exigía la liberación de los estudiantes que aún estaban recluidos en los penales de Pachuca, Molango y Tulancingo (2005:86)

²⁴³ Cabe recordar que quien comenzó con los planes del cierre de la Normal de El Mexe, Murillo Karam, fue Procurador General de la República (PGR) cuando se dieron los hechos de la noche de Iguala el 26 y 27 de septiembre de 2014 contra estudiantes de la Normal Rural de Ayotzinapa. Ante el revuelo nacional e internacional, fue el encargado en dar a conocer la llamada “verdad histórica” y así cerrar el caso de los asesinatos y desapariciones de los jóvenes. La investigación que apuntaba al crimen organizado y la calcinación de los 43 desaparecidos no muestra congruencia perital y no tiene aceptación social. La sociedad continúa reclamando la responsabilidad de las tres instancias de gobierno -municipal, estatal y federal- y el Ejército, también la aparición con vida de los 43 que están en calidad jurídica de “desaparición forzada”.

El 19 de febrero del 2000, la policía estatal, judicial y ministerial levantó el plantón del Palacio de Gobierno de Pachuca con estudiantes heridas/os y detenidas/os y después se dirigieron a la Normal Rural de El Mexe:

... ocurrió en el plantel un enfrentamiento entre estudiantes y padres de familia con policías estatales. Esa madrugada, agentes de seguridad regional desalojaron a un grupo de alumnos que cumplía una semana en huelga de hambre a las puertas del palacio de gobierno. Los agentes también recuperaron la escuela, ocupada por alumnos y padres de familia, que fueron detenidos y llevados a Pachuca. Alrededor de las ocho de la mañana, cuando parecía que volvería la calma, 11 camionetas de la policía entraron a los campos de cultivo del plantel y cuando creían que tenían el control, surgieron decenas de estudiantes y familiares armados con palos y piedras, que sometieron a 64 policías e incendiaron varias patrullas.

Los inconformes dejaron a los policías en ropa interior, los ataron y los hicieron caminar hasta la plaza principal de Tepatepec, cabecera municipal de Francisco I. Madero, donde amagaron con prenderles fuego o lincharlos. Finalmente, alrededor de las 11 de la noche, se ordenó liberar a los padres y alumnos detenidos, quienes fueron enviados en autobuses hasta la plaza de Tepatepec, donde la contraparte liberó a los policías. (Camacho en *La Jornada*, 2008)

En disputas continuas entre gobierno, magisterio disidente y estudiantes de las Normales Rurales, en la presidencia de Vicente Fox (2000-2006) se firmó el Compromiso Social por la Calidad de la Educación en 2002, elaborado en colaboración con asociaciones de padres de familia, organismos del sector privado y la Comisión de Educación del Sector Empresarial, entre otras cuestiones, para el desarrollo de un Sistema Nacional de la Evaluación Educativa, mediante un organismo especializado, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)²⁴⁴ mediante un decreto presidencial para “ofrecer a las autoridades educativas, así como al sector privado, las herramientas idóneas para hacer la evaluación de los diferentes elementos que integran sus correspondientes sistemas educativos” (Piña,2020:152)

²⁴⁴ Jarquín señala que en la primera sesión de la junta del INEE el 20 de agosto de 2002 y que entre los consejeros estaban personalidades del SNTE, CESE y sectores sociales de iniciativa privada. Entre ellos, Esteban Moctezuma Barragán, presidente del Patronato de la Fundación para la Cultura del Maestro, A.C. quien fuera el primer secretario de Educación en los inicios del sexenio de Andrés Manuel López Obrador en 2018. Desde 2021 renunció al cargo para fungir hasta la actualidad como embajador de México en Estados Unidos.

La calidad educativa se consideró una problemática social en la que la ciudadanía podría incidir en crear propuestas para medir la calidad y el desempeño de maestras/os y consolidar instrumentos de evaluación. Así, el Compromiso Social por la Calidad de la Educación, por parte del gobierno firmaron Reyes Tamez Guerra, titular de Sedesol y Josefina Vázquez Mota, titular de la SEP. Mauro Jarquín identifica que entre las “organizaciones sociales” que se comprometieron con la calidad educativa ya no como empresarios que apoyan en políticas provenientes de los gobiernos en turno, sino que, “ahora ellos buscarían, por otras vías, impulsar sus propios proyectos educativos”:

Carlos Slim, presidente de la Fundación Telmex, Roberto Hernández, presidente de Fundación Banamex, Claudio X. González Guajardo, presidente de Fundación Televisa, y Esteba Moctezuma, presidente de Fundación Azteca. La filantropía corporativa fue acompañada por una lista de 13 representantes de las distintas cámaras empresariales en el país, de los cuales es particularmente importante mencionar a Lorenzo Servitje, vicepresidente de la Comisión de Educación del Sector Empresarial; Lorenzo Zambrano, presidente de grupo Cemex; Alfonso Romo Garza, presidente ejecutivo de Pulsar Internacional, y los presidentes de la Coparmex, Jorge Espina, y del CCE, Héctor Rangel Domene (Jarquín, 2021:153)

7.3.1.- Continuidad de enfrentamientos contra estudiantes normalistas rurales y la promulgación de la Ley para la Participación de las Organizaciones de la Sociedad Civil

El cierre del internado de la Normal Rural de Mactumatzá

El conflicto de la Escuela Normal Rural de Mactumatzá en Chiapas fue un caso sonado, inició con recortes y exigencias de plazas de egreso:

... sin embargo, el conflicto se tornó aún más grave cuando dieron a conocer, por un diario, un Documento oficial del Banco Mundial (BM) que da cuenta de las condiciones para que Chiapas acceda a un crédito, pues a principios del 2002 una misión del BM encabezada por Marcelo Giugale visitó Chiapas... Después de conocido ese documento el gobernador Pablo Salazar Mendiguchía declara que existe en el estado de Chiapas un exceso de escuelas normales y... plantea su propuesta de convertir a la ENR de Mactumatzá en una Universidad Tecnológica (Téllez, 2005:73)

La posibilidad de que la Escuela Normal Rural de Mactumatzá se convirtiera por recomendaciones del Banco Mundial en una Universidad Tecnológica movilizó a

estudiantes, maestras/os, padres y madres de familia y vecinas/os, el 6 de agosto de 2003 fueron cercados/as y reprimidos/os por la Policía Federal Preventiva al interior de la escuela, “los resultados de esta movilización fueron más detenidos y el cierre del sistema de internado para los normalistas... algunos estudiantes renunciaron a su escuela, otros se quedaron y continuaron con sus movilizaciones” (2005:73). Un factor importante para que Mactumatzá lograra mantener sus puertas abiertas como una Escuela Normal Rural fue tanto el respaldo organizaciones sociales, magisterio disidente, estudiantes y académicos/as como el apoyo incondicional de las Escuelas Normales Rurales del país aglutinadas en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM):

Después de lo que sucedió el 6 de agosto, estudiantes de las ENR de los diferentes estados de la República se movilizaron para Chiapas, todos los camiones fueron retenidos en la carretera y les fue impedido el paso hacia el estado. En los detenidos del 6 de agosto se encontraban dos estudiantes que eran de la ENR de Teteles, Puebla y otra de la ENR de Panotla, Tlaxcala (2005: 74)

Entre los sucesivos enfrentamientos entre normalistas rurales y policías, el 6 de agosto de 2003 se dio la segunda embestida. En esta ocasión fue en la Escuela Normal Rural de Mactumatzá. En el llamado “macanazo”, trescientos policías estatales ocuparon las instalaciones cuando la escuela tenía acogidas a 527 estudiantes de origen indígena y campesino de comunidades chiapanecas:

Al menos 200 estudiantes de la Escuela Normal Rural de Mactumatzá, Chiapas, fueron detenidos por policías estatales que intentaban recuperar una veintena de vehículos y varios cilindros de gas en poder de los alumnos, quienes protestaban de esa forma para exigir la entrega automática de plazas de maestros a los egresados de la institución educativa (Mariscal en *La Jornada*, 2003)

En el caso de los estudiantes de Mactumatzá en el 2003, acompañados de cientos de compañeras/os que se acercaron de las dieciséis Escuelas Normales Rurales, protestaron contra la convocatoria que abrió la Secretaría de Educación del estado de Chiapas para que los maestros egresados de las 22 escuelas normales se presentaran al examen de oposición por 900 plazas magisteriales en concurso. Sobre esta medida, las Escuelas Normales Rurales exigieron el “pase directo” de plaza que consideran un derecho histórico tras finalizar sus años de formación como

maestros rurales por lo que junto a padres de familia y campesinos de las comunidades aledañas:

... decidieron "retener" en el centro educativo varias unidades de transporte de pasajeros, camionetas de la Comisión Federal de Electricidad (CFE), camiones que transportaban gas doméstico, refrescos embotellados y tráilers que llevaban muebles a tiendas departamentales. Todos ellos transitaban en las afueras del centro educativo... (Mariscal en *La Jornada*, 2003)

Además, siete policías fueron retenidos al interior de la escuela para intercambiarlos por compañeros detenidos y amenazaron con explotar cilindros de gas para quemar los vehículos retenidos sino se cumplían las peticiones. El gas lacrimógeno y los disparos de los policías estatales eran respondidos con piedras y las llamadas bombas molotov, la jornada que se vivió aquel día dejó a policías, estudiantes y padres de familia heridos con lesiones que no se reportaron de gravedad.

Con Pablo Salazar Mendiguchea al cargo de la gobernación de Chiapas, los sucesos pasaron factura a nivel administrativo porque desde ese año la Normal Rural de Mactumatzá tuvo un recorte de alrededor de 250 matrículas de ingreso y eliminaron los presupuestos para el internado que consistían en mantenimiento de infraestructura de dormitorios y alimentación para el comedor.

El cierre de El Mexe desde Murillo Karam a Osorio Chong

Los acontecimientos del 19 de febrero de 2000 en el que 64 uniformados de la policía estatal fracasaron en un operativo de intento de cierre de la Normal después de que fueron atrapados por padres de familia, vecinas/os y estudiantes y expuestos semidesnudos en la plaza del municipio Francisco I. Madero, la escuela estuvo en el punto de mira de manera más persistente. Se establecieron criterios de evaluación para su existencia, disminución continua de matrículas de nuevo ingreso y en el 2003 desapareció el internado, "con el argumento de que ahí existía un autogobierno de estudiantes encabezados por un comité, quienes abusaban de alumnos de nuevo ingreso" (Camacho en *La Jornada*, 2008)

La escuela Normal Rural “Luis Villarreal” de la comunidad de El Mexe del municipio Francisco I. Madero cerró sus puertas el 6 de julio de 2005 después de 82 años de su creación y once años de un movimiento estudiantil en situaciones de encarcelamiento, enfrentamientos, detenciones y pérdida de estudiantes de nuevo ingreso:

En los momentos más difíciles de la relación con la normal, el gobierno estatal se valió de alumnos que aseguraron que en la escuela se perpetraron violaciones sexuales, agresiones físicas y verbales. Estos argumentos bastaron para que se planeara la desaparición de la normal de El Mexe (Camacho en *La Jornada*, 2005)

Hasta el momento del cierre de la Normal Rural de El Mexe se llevaron estrategias que calaron hondo, a las habituales acciones directas de represión, el gobierno hidalguense incorporó otras medidas para dividir al estudiantado, deshacer la organización estudiantil y poner en jaque la aprobación de la Normal en el municipio. Entre movilizaciones y operativos policiales las acusaciones entre estudiantes fueron determinantes para que las autoridades hicieran campaña, “afirmaban que los normalistas se drogaban en el internado, que eran alcohólicos y que violaban a las mujeres. La campaña estuvo acompañada de mensajes de las autoridades educativas para que los padres fueran por sus hijos a la Normal” (Téllez, 2005:102).

Después de las campañas de desprestigio mediatizadas que lograron deshacer la lógica organizacional estudiantil que existe en el internado, para frenar movilizaciones de la base del estudiantado, la Normal ofreció becas individuales de 2 mil pesos y durante seis meses se organizaron foros con la participación de familias, estudiantes y especialistas académicos para analizar la pertinencia de la Normal Rural ya que el gobierno hidalguense consideraba que las demandas de estudiantes eran injustificadas.

Los estudiantes de El Mexe junto a normalistas rurales integrantes de la FECSM estuvieron activos/as en un panorama de foros, plantones, movilizaciones huelgas de hambre, bloqueos de carretera, marchas, paros indefinidos y diálogos suspendidos para pedir la reapertura del internado:

... los estudiantes de El Mexe insisten que el internado es la esencia del normalismo rural y por tanto debe permanecer abierto. Los estudiantes que aún defienden el internado... plantean, que la decisión del cierre del internado les afecta, pues, la mayoría de ellos viven a más de 6 horas de la escuela. Además de que su situación económica no les permite viajar diario y solventar los gastos de comida y material

didáctico... el internado garantiza que hijos de las personas de bajos recursos puedan ir a una escuela de nivel superior... el internado, comentan, sirve para reafirmar la identidad, para aprender a vivir en comunidad y los principios básicos para vivir solidariamente (Téllez, 2005: 109)

Tal y como menciona Téllez, desde que los planes de estudios de las Normales del país se unificaron lo que caracteriza a las Normales Rurales es el internado y la organización estudiantil, por lo que los/las estudiantes conciben que la desaparición de internado afecta al derecho a la educación superior a hijas/os de campesinas/os y familias de bajos recursos económicos. Por su parte, las autoridades señalaron que, “el modelo de las Normales Rurales ya no existe, no existe en el país ningún plan de estudios específico para este tipo de escuelas... que el internado causa bajo nivel académico... para las autoridades el internado significa conflicto estudiantil” (2005: 110)

En ese contexto alternado con el ambiente electoral, ganó la gobernatura de Hidalgo quien fue Secretario de Gobernación del estado cuando se dieron los acontecimientos de los 64 cuerpos policiales exhibidos en la plaza municipal: Miguel Osorio Chong²⁴⁵

En la espera de diálogo para las negociaciones y a pesar del apoyo de la comunidad, familias federación, Osorio Chong declaró cerrar la Normal Rural de El Mexe

... y en su lugar este lunes 15 de agosto abrirá sus aulas la Universidad Politécnica de Francisco I. Madero (UPFIM), que impartirá las carreras de ingeniería agroindustrial e ingeniería en agrotecnología. A partir de 2006 ofrecerá otras dos carreras en el área de desarrollo regional” (Camacho, *La Jornada*, 2005)

Mientras que en las Normales Rurales continuaban las estrategias para introducirlas en procesos de desgaste, bajo el lema de modernización educativa que inició en el salinismo, en pleno foxismo, el sistema educativo entró en otra fase. En 2004, se dio la promulgación de la Ley para Participación de las Organizaciones de la

²⁴⁵ Miguel Ángel Osorio Chong fue gobernador de Hidalgo (2005-2011) cuando se dio el cierre definitivo de la Normal Rural de El Mexe en 2005. El mismo fue titular de la Secretaría de Gobernación (1 de diciembre de 2012 al 10 de enero de 2018) en la embestida contra estudiantes de Ayotzinapa en Iguala el 26 y 27 de septiembre de 2014. Involucrado en el caso de Ayotzinapa al igual que Murillo Karam.

Sociedad (OSC), con la aprobación de esa medida, comenta Mauro Jarquín, que dio inicio el momento de la *ciudadanía corporativa*, la apertura a la participación del sector empresarial en las políticas públicas bajo la consideración de representación y participación ciudadana comprometida con la sociedad, “de 2004 a 2007 se crearon siete OSC... En 2004 se creó Caminos de la Libertad; en 2005 Fundación IDEA²⁴⁶, EducarUNO y el IPE Estado de Chihuahua; en 2006 Suma por la Educación y la Fundación ExEB; y en 2007 Mexicanos Primero...” (Jarquín, 2021: 158)

Escasos meses antes de que acabara el sexenio foxista también es importante destacar el movimiento magisterial que surgió el 22 de mayo de 2006 en el estado de Oaxaca ante las inconformidades del magisterio oaxaqueño de la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, cuya dirigencia es parte de la disidencia magisterial de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.

El magisterio mantuvo un plantón de alrededor de 8 mil maestras/os en el Zócalo de Oaxaca para demandar a las autoridades estatales aumentos salariales y mejoramiento de infraestructura en escuelas de zonas rurales. El 14 de junio de 2006, Ulises Ruiz Ortiz para no perjudicar el desarrollo turístico en el centro histórico de la ciudad oaxaqueña ordenó que cientos de policías desalojaran a las/los maestras/os. Entre gases lacrimógenos y balas de goma, las/los maestras/os se defendieron. El intento de desalojo causó movilizaciones importantes contra el

²⁴⁶ Jarquín menciona que es uno de los primeros *think tanks* de las políticas públicas de México, “miembro fundador de la Global Trade and Innovation Policy Alliance, red internacional de *think tanks* dedicados a promover una mayor liberalización de los mercados, promover la innovación y empujar a los gobiernos a que diseñen más y mejores políticas para incrementar la productividad”. En cuestión educativa, Jarquín menciona que, “la exdirectora de educación de IDEA, Lucrecia Santibáñez, ha desarrollado influyentes estudios sobre la educación en México en distintos rubros; entre ellos destaca: “haciendo camino: análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes en Carrera Magisterial en México”, conducido por RAND Corporation y preparado para la SEP en 2006; además ha formado parte del consejo técnico de la prueba ENLACE... y ha formado parte del consejo técnico de Mexicanos Primero. Además, su excoordinador de proyectos, Pedro Velasco Sodi, se ha desempeñado como titular de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa de la SEP. En su historial de clientes se encuentra la Secretaría de Economía, (SE), la SEP, la USAID, RAND Corporation, Bill & Melinda Gates Foundation y la Kellogg Foundation” (Jarquín, 2021: 161)

abuso del uso de la fuerza policial, el descontento social generalizado movilizó y articuló a organizaciones sociales y populares en la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO). La petición de la renuncia de Ulises Ruiz entre barricadas, tomas, bloqueos y exigencias populares acumuladas en las poblaciones oaxaqueñas desató una gran represión y persecución de líderes sociales.

7.3.2.- Entre Felipe Calderón y Enrique Peña Nieto: Alianza por la Calidad Educativa (ACE) en 2008 y la creación de la OSC Mexicanos Primero

Después de unas elecciones de supuesta corrupción contra su opositor Andrés Manuel López Obrador (AMLO), el gobierno de Felipe Calderón (2006- 2012), fue un periodo intenso en muchos sentidos. La Guerra que el presidente declaró al narcotráfico mostró desde inicios de su sexenio estampas cotidianas de violencia extrema. La periodista Marcela Turati en el artículo del *Proceso* “La búsqueda loca de la PGR”, comenta que en la presidencia de Calderón hubo 27 mil desaparecidos, aunque la Secretaría de Gobernación redujo la cantidad a 8 mil. En cuanto a muertes se contabilizaron más de 150 mil, las cuales se consideraron “daños colaterales” de la Guerra. Además, el clima de caos e inseguridad que se expandió a lo largo y ancho del país insertó entre sus “daños colaterales” a activistas sociales.

Varias investigaciones sociales, así como testimonios vivos de víctimas directas, denunciaron la prolongación de la *guerra sucia* de los años sesenta y setenta, vinculan a la Guerra contra el Narcotráfico con el aniquilamiento de procesos sociales comunitarios que generan alternativas autónomas por los vacíos y ataques por parte del Estado²⁴⁷.

Estudiantes de Ayotzinapa entran al Congreso de Ayotzinapa

El 30 de noviembre de 2007, los estudiantes de la Normal Rural de Ayotzinapa, “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa y miembros de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) entraron a las instalaciones del

²⁴⁷ Es importante señalar que, debido a la inseguridad, se dieron varios procesos autónomos indígenas campesinas para cuidarse tanto del Estado como de los narcotraficantes. Entre otros, en Guerrero, en 1995 se fundó la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias-Policía Comunitaria (CRAC-PC). La Policía Comunitaria, ante un alto crecimiento de violencia en el estado de Guerrero se expandieron por varios municipios. También en la zona de Tixtla, que es el municipio donde se ubica la Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa.

Congreso del Estado en la capital de Chilpancingo para pedir audiencia con el entonces gobernador de Guerrero Zeferino Torreblanca Galindo. Entre los puntos que quería dialogar estaban las plazas para egresados y la permanencia de la licenciatura de educación primaria ya que estaba por anularse. Las fuerzas antimotines del Estado de Guerrero sacaron a los estudiantes del edificio, mientras tanto, otros cuerpos policiacos de la misma entidad reprimieron la marcha que de manera paralela se daba en las inmediaciones de la Universidad Autónoma de Guerrero.

Para la reapertura de diálogo fueron días de estar en tomas de casetas. Hubo varias audiencias suspendidas por parte del gobernador y el 30 de noviembre de 2007 decidieron tomar acciones. Los estudiantes de Ayotzinapa, acompañados por compañeras/os de otras Normales Rurales de la FECSM, tomaron la caseta de La Venta. Casi de manera simultánea, más de doscientos agentes federales y policías estatales los desalojaron de forma violenta con uso de tiros de arma de fuego, gases lacrimógenos y golpes. Tras los hechos, contaron cuatro estudiantes heridos por atropellamiento y herida de bala. Por otro lado, detuvieron a 56 estudiantes y los trasladaron a la delegación de la Procuraduría General de la República (PGR) en Acapulco (Habana de los Santos en *La Jornada*, 2007).

7.3.2.1.- Alianza por la Calidad Educativa (ACE) en 2008 y la creación de la OSC Mexicanos Primero

Las políticas de seguridad implementadas en el marco de la Guerra al Narcotráfico del sexenio calderonista vinieron complementadas con las medidas educativas de la Alianza por la Calidad Educativa en 2008 pactadas por la SEP y el SNTE. La acción educativa gubernamental demostró ser un ataque a la noción de lo público, al derecho educativo y a los derechos laborales del magisterio. La disidencia magisterial denunció que las políticas estandarizadas de la ACE no fueron consultadas a los actores de la práctica educativa y no era de esperarse lo contrario ya que, “la alianza se llevó a cabo de la mano de Elba Esther Gordillo como una

retribución²⁴⁸, según algunos analistas, al apoyo político que el entonces candidato presidencial Felipe Calderón había recibido del “partido del magisterio”, a través de sus votantes y operadores corporativos en las elecciones de 2006” (Jarquín, 2021: 184)

El aumento de movilizaciones magisteriales y estudiantiles incrementaron por la pérdida de principios pedagógicos y sociales. En este sentido, la disidencia magisterial tomó un protagonismo social importante a nivel nacional. Sin desprenderse de las denuncias sociales que afectaron la integralidad del país, realizaron una multitud de marchas y plantones en los diferentes municipios, ciudades y estados. Tanto para denunciar las políticas educativas como para la formulación de proyectos alternativos, hubo un creciente impulso de foros y encuentros de educación estatales y nacionales donde se plantearon el rescate de la noción de lo público y la educación popular como eje de emancipación.

La Alianza por la Calidad Educativa en 2008 como parte del Plan Nacional de Desarrollo (2007- 2012) en el gobierno calderonista, Mauro Jarquín señala que está vinculada a la estructura desarrollada por la denomina *ciudadanía corporativa* formada por organizaciones de la sociedad civil, OSCs empresariales. En este sentido, es importante destacar el papel que juega la asociación civil- empresarial *Mexicanos Primero*²⁴⁹ desde su creación en 2007:

Debido a su centralidad que esta organización ha adquirido en el debate político nacional a nivel mediático e institucional, así como a su capacidad de construcción de redes de trabajo y colaboración con otras OSC, consejos consultativos, instituciones académicas, *think tanks* e investigadores, analizarla es fundamental

²⁴⁸ Cabe considerar, como comenta Jarquín, que, a inicios del mandato de Felipe Calderón, el yerno de Elba Esther Gordillo, Fernando González, fue asignado subsecretario de Educación Básica

²⁴⁹ En *La pedagogía del capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México*, Mauro Jarquín identifica que “la organización cuenta con un patronato, el cual está conformado por empresarios individuales que financian sus actividades y su patrimonio. Por dicha instancia han transitado los hombres más ricos de México, tales como Carlos Slim, considerado el hombre más rico de México según Bloomberg, y quien ocupa el primer lugar en la lista de los hombres más ricos del país; Agustín Coppel, líder de Grupo Coppel, que ocupa el lugar 17; Carlos Fernández, líder de Finaccess, ocupa la posición 20; Daniel Servitje, Grupo Bimbo, sexto lugar; Carlos Hank González, líder de Banorte, tercer banco del país, el cual controla 14.5% de los activos totales, lugar 26; Alejandro Baillères, nieto del fundador del ITAM y directos corporativo del Grupo Bal, posición 25; Emilio Azcárraga, Grupo Televisa, lugar 14, y el mismo Alejandro Ramírez, actual presidente del Consejo de Hombres de Negocios, entre otros” (2021:167)

para intentar comprender y explicar la situación actual del SEM y su gobernanza (Jarquín, 2021: 163)

Mexicanos Primero se considera una “acción ciudadana” de gran relevancia a nivel nacional ya que según Jarquín su creación tuvo respaldo del poder y cobertura política:

... fue constituida por actores relevantes en el mundo de los negocios, entre los que se encuentran empresarios como Fernando Landeros²⁵⁰, Claudio X. González Guajardo²⁵¹, Alejandro Ramírez²⁵² o Emilio Azcárraga Jean, así como por personajes políticos ligados a la academia, como Lorenzo Gómez Morín²⁵³ y David Calderón Martín del Campo. Su primer presidente fue Claudio X. González Guajardo, quien ocupó dicho cargo desde 2007 hasta abril de 2017 (2021: 164)

A diez años de la creación de *Mexicanos Primero* Mauro Jarquín menciona algunos de los integrantes de comité académico:

²⁵⁰Fernando Landeros es cofundador de Mexicanos Primero y que “su perfil es cercano a la religiosidad católica... y también cofundador de múltiples organizaciones y programas, como Un Kilo de Ayuda, fundado en 1993, México Unido, en 1994, y Fundación Teletón, en 1997, organización a la cual ha dedicado la mayor parte de sus esfuerzos filantrópicos” (2021: 166)

²⁵¹ Mauro Jarquín menciona sobre la trayectoria de Claudio X. González Guajardo, “su historia en el ejercicio de la filantropía corporativa y el activismo tiene ya algunos años de desarrollo. Cofundador de Unete, Fundación Televisa, Teletón y Lazos, es también miembro fundador y presidente de Mexicanos Contra la Corrupción y la Impunidad (MCCI), además de formar parte, junto con Alejandro Ramírez Magaña y Jaime Serra Puche, del patronato de la Fundación del Colegio de México (Colmex)”. Claudio X. González es hijo de Claudio X. González Laporte, “presidente del Consejo de Administración de Kimberly Clark de México, expresidente de CCE, integrante del Consejo Mexicano de Negocios y exasesor de presidencia en materia de IED durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari... Su hermano Guillermo González Guajardo, así como su padre, forman parte del consejo de administración de la Nueva Escuela Tecnológica (Universo NET), un centro educativo privado en el Estado de México a nivel bachillerato y licenciatura. Claudio X. González también se ha relacionado con *think tanks* de carácter internacional. Actualmente forma parte del grupo de expertos del Diálogo Interamericano, un centro de estudios de políticas públicas fundado en 1982 que aglutina a personajes relevantes en la política de la región... De ese grupo forman parte también José Ángel Gurría, Ernesto Zedillo, Mario Vargas Llosa, Fernando Enrique Cardoso y Francis Fukuyama. González forma parte del equipo de expertos en educación, específicamente, compartiendo así espacio con Jeffrey Puryear (PREAL), del mismo Diálogo, y con Ariel Fiszbein, colaborador del BM. (Jarquín, 2021:165- 166)

²⁵² Alejandro Ramírez Magaña, “ocupa el puesto 34 entre los empresarios más ricos del país, según la revista *Expansión*, y desde 2015 a la fecha ostenta el cargo de director de Cinépolis, una de las cadenas de cine más importantes a nivel internacional. Ramírez Magaña también tiene experiencia política: fungió como secretario técnico del gabinete de Desarrollo humano y social de la Presidencia de la República, y como representante de México ante la OCDE durante 2002 (2021:166)

²⁵³ Lorenzo Gómez Morín, “clave en la conformación de Mexicanos Primero, quien se desempeñó como director ejecutivo de la asociación. Militante panista y profesor-investigador de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), fue nombrado subsecretario de Educación Básica y Normal durante el gobierno de Vicente Fox. Gómez Morín es actualmente coordinador académico de la especialidad en política de la misma institución (2021: 166-167)

... de un amplio grupo podemos nombrar a Gilberto Guevara Niebla, quien ha ocupado distintos cargos públicos relevantes en dependencias gubernamentales tales como el INEE o la Subsecretaría de Educación Básica; Harry A. Patrinos (BM); Miguel Basáñez; Federico Reyes, Heroles (Transparencia Mexicana); Lucrecia Santibáñez (IDEA-RAND-CIDE); Alberto Saracho (IDEA) y Sylvia Schmelkes, quien se ha desempeñado como integrante de la junta de gobierno del INEE (2021:167)

Las actividades de *Mexicanos Primero* se sintetizan:

- 1) Certeza y autonomía de la evaluación educativa
- 2) Autonomía y responsabilidad de cada escuela
- 3) Formación y dignificación de las maestras y los maestros
- 4) Aplicación transparente de incentivos y sanciones
- 5) Cambio en la proporción del gasto educativo público
- 6) Mecanismos para revertir deserción y rezago
- 7) Mejoramiento de las prácticas educativas y en la continuidad de niveles
- 8) Aplicación interna y coherente de las tecnologías de la información y de la comunicación
- 9) Educación valoral como tarea de la comunidad educativa
- 10) Ampliar la participación en la educación básica en la toma de decisiones y en la redención de cuentas sobre educación (Jarquín, 2012:168)

En este sentido, Jarquín menciona que son tres “las sentencias políticas que guían la acción de *Mexicanos Primero*... para intervenir en la educación nacional”:

- 1) Los maestros son nuestros y son la clave para avanzar
- 2) Lo que no se evalúa no se puede mejorar
- 3) La escuela no es del gobierno, es nuestra

Mexicanos Primero se expande como un modelo exitoso generado desde la organización de la sociedad civil para interferir en las políticas educativas para la calidad educativa, la selección maestros/as rescatables que cumplen con sus certificaciones y evaluaciones, las evaluaciones estandarizadas en base a competencias, etc. Además, cuenta con cobertura mediática para debatir sobre la educación en transmisiones de Televisa y Cinépolis:

... ha logrado afianzar importantes posiciones de influencias y negociación política en materia educativa a partir de su presencia en el INEE, mediante convenios de colaboración firmados con la SEP, consejos técnicos y consultativos, *lobbying* político-legislativo, colaboración con el medio académico y, por su puesto, a través

de la construcción de un sentido educativo tanto a nivel institucional como en el seno de la llamada “opinión pública” (Jarquín, 2021:172)

La política educativa de la ACE por la transformación por la calidad educativa tomó las bases de las OSCs empresariales para su desarrollo:

- La modernización de centros escolares: infraestructura y equipamiento; tecnologías de la información y la comunicación; gestión y participación social. Garantizar que los centros escolares sean lugares dignos, libres de riesgos, que sirvan a su comunidad, que cuenten con la infraestructura y el equipamiento necesarios y la tecnología de vanguardia, apropiados para enseñar y aprender.
- Profesionalización de maestros y autoridades educativas: ingreso y promoción; profesionalización; incentivos y estímulos. Garantizar que quienes dirigen el sistema educativo, los centros escolares y quienes enseñan a nuestros hijos sean seleccionados adecuadamente, estén debidamente formados y reciban los estímulos e incentivos que merezcan en función del logro educativo de niñas, niños y jóvenes.
- Bienestar y desarrollo integral de los alumnos: salud, alimentación y nutrición; condiciones sociales para mejorar el acceso, permanencia y egreso oportuno. La transformación de nuestro sistema educativo descansa en el mejoramiento del bienestar y desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes, condición esencial para el logro educativo.
- Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo: reforma curricular. La escuela debe asegurar una formación basada en valores y una educación de calidad, que propicie la construcción de ciudadanía, el impulso a la productividad y la promoción de la competitividad para que las personas puedan desarrollar todo su potencial
- Evaluar para mejorar: evaluación. La evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad educativa, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas, y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas.

Para el Ingreso y Promoción Docentes, Directores, Supervisores y Autoridades Educativas la Ley ACE señala:

Ingreso y promoción de todas las nuevas plazas y todas las vacantes definitivas por la vía de concurso nacional público de oposición convocado y dictaminado de manera independiente. El acceso a funciones directivas en el ámbito estatal se realizará por la vía de concursos públicos de oposición.

Las consecuencias del Acuerdo:

- . Fortalecimiento de la calidad del profesorado, autoridades escolares y educativas.

- . Contratar y promover al profesional más calificado.
- . El desempeño como eje de la contratación y la promoción.
- . Fortalecer la transparencia y rendición de cuentas

Sobre la profesionalización de maestras y maestros se enlistan varios acuerdos:

- 1) Creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio:
 - 80% de los cursos nacionales y estatales serán de matemáticas, ciencias, español, historia y formación cívica y ética.
 - Participarán instituciones de educación superior de reconocido prestigio y se evaluará la calidad de los cursos. Las competencias adquiridas se certificarán de manera independiente.
 - Los profesores cuyos estudiantes muestren bajo rendimiento en pruebas estandarizadas como ENLACE deberán tomar cursos especialmente orientados.

Las “consecuencias” de este primer acuerdo: mejorar la calidad y el desempeño de los maestros y las autoridades escolares y educativas; proporcionar una capacitación orientada hacia la calidad; fortalecer la integridad de la agenda educativa a través de la participación del sistema de educación superior en el sistema de educación básica; informar a las comunidades educativas la formación y certificación de los maestros y autoridades escolares y educativas.

- 2) Certificación de competencias profesionales para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y favorecer esquemas de transparencia y rendición de cuentas.
- 3) Fortalecer la profesionalización de los docentes de las escuelas normales y creación de 5 centros regionales de excelencia académica para mejorar la calidad del personal docente de las normales, así como la selección y desempeño de los alumnos.

En cuanto a los incentivos y estímulos, la ACE menciona:

- 1) Reformar los lineamientos del Programa de Carrera Magisterial para que se consideren exclusivamente 3 factores: aprovechamiento escolar (medido a través de instrumentos estandarizados aprobados por el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación), cursos de actualización (certificados de manera independiente) y desempeño profesional.

Consecuencia del Acuerdo:

- . Fortalecer la calidad como elemento central de la agenda educativa.
 - . Desplegar un nuevo modelo de promoción y certificación, orientado a resolver las necesidades y debilidades detectadas en la educación básica
- 2) Crear el Programa de Estímulos a la Calidad Docente. Estimular el mérito individual de los maestros en función exclusiva de los resultados de logro de sus alumnos.

La Alianza por la Calidad de la Educación sobre un Sistema Nacional de Evaluación acuerda:

- . Articular el Sistema Nacional de Evaluación, conjuntando las instancias, procesos y procedimientos existentes.
- . Evaluación exhaustiva y periódica de todos los actores del proceso educativo.
- . Establecimiento de estándares de desempeño. – Por nivel de aprendizaje. – Gestión del centro escolar. – Docente, del educando, de padres de familia y tutores. – Infraestructura y equipamiento escolar. – Medios e insumos didácticos para el aprendizaje. – Habilidades y competencias del estudiante por asignatura y grado

Las consecuencias del Acuerdo:

- . Asumir un compromiso de transparencia y rendición de cuentas.
- . Generar políticas públicas a partir de evaluaciones objetivas.
- . Incidir en la calidad educativa con parámetros y criterios de desempeño internacionales²⁵⁴.

Mauro Jarquín comenta que con la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) se logró la consolidación del segundo momento de la llamada modernización educativa, la integración de la “tercera silla” en el proceso deliberativo de las políticas educativas para garantizar la participación social por la calidad educativa: el gobierno, el SNTE y las organizaciones socio-empresariales:

Para ello, pocos días después de la firma de la Alianza se conformó el Consejo Ciudadano Autónomo para el Seguimiento y Contraloría Social de la Alianza por la Calidad de la Educación, con el propósito de monitorear el pacto acordado entre SEP y SNTE. En ese momento, el consejo estaba integrado, entre otros, por Suma,

²⁵⁴ Alianza por la Calidad de la Educación, Gobierno Federal, SEP, SEDESOL, SHCP, Salud, SNTE, Vivir Mejor

REDU y otras asociaciones civiles invitadas, las cuales eta Transparencia Mexicana; UNPF, Excelencia Educativa y Mexicanos Primero (Jarquín, 2021: 185)

Es necesario apuntar que tal y como advierte Mauro Jarquín, las medidas tomadas entorno a la ACE y la suma de la “tercera silla” para la formación de políticas públicas expresan “una alianza política determinada (la nueva derecha educativa) por transformar el sistema educativo en todos los niveles y con base en cambios relativos a la gobernanza que pudieran favorecerles... proceso que forma parte de un conjunto integral de transformaciones al interior del aparato de Estado” (2021: 185-186)

Confrontación en la Escuela Normal Rural de Tenería, Estado de México: responsabilización de ataques al gobernador de Peña Nieto

A dos años de la presidencia de Calderón, en el 2008. El ex gobernador del Estado de México, Enrique Peña Nieto, tomó medidas para eliminar las matrículas de algunas de las normales del estado en el contexto de la implementación de la Alianza por la Calidad Educativa (ACE). Ante dicha situación, los estudiantes de la Normal Rural “Lázaro Cárdenas del Río” de Tenería del Estado en México, se mantuvieron alerta y contaron con el apoyo campesino de las comunidades cercanas.

Los estudiantes se oponían a concursar por plazas después de que acordaron plazas directas con el gobernador. A falta de la palabra del gobernador Peña Nieto, los estudiantes tomaron vehículos de empresas nacionales y transnacionales, autobuses y transportes de gas a modos de ejercer presión y poder negociar nuevamente. A pesar de la presencia de granaderos alrededor de la escuela, los estudiantes aliados con los campesinos lograron sostener sus acuerdos sobre las matrículas de ingreso, el presupuesto para mantener el internado y las plazas para maestros egresados. La negociación, en cierta forma, fue por la presión de las empresas privadas que reclamaban sus pertenencias materiales incautadas por estudiantes de la Normal Rural de Tenería, aunque también influyó el apoyo de estudiantes de la FECSM y pobladores que resguardaron la escuela.

Seminario La nueva sociedad. Una nueva educación y una nueva política: Elba Esther Gordillo y OSCs

El 5 de agosto de 2010, la lideresa vitalicia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Elba Esther Gordillo se reunió con las mencionadas Organizaciones de la Sociedad en un seminario llamado *La nueva sociedad. Una nueva educación y nueva política*. Entre las organizaciones de iniciativa empresarial estuvieron presentes Claudio X. González, presidente de Fundación Televisa y parte de Mexicanos Primero y Unión de Empresarios para la Tecnología en la Educación.

El seminario que se organizó para llegar a acuerdos para “no seguir parchando el sistema educativo nacional”, Elba Esther Gordillo “demandó una tregua de mutua confianza a las organizaciones de iniciativa privada” porque, “duele que cada vez que se hace una crítica se diga que el sindicato es un obstáculo, y rechazo que sea el SNTE el que no deja funcionar a la Secretaría de Educación Pública” (Poy Solano en *La Jornada*, 2010) En su participación, la dirigente del SNTE mostró primeramente una actitud de defensa sino del magisterio del sindicato que encabeza con un poder cercano a estrategias políticas que sobrepasan los valores pedagógicos y educativos del quehacer magisterial.

Por su parte Claudio X. González recalcó en el seminario que el sistema educativo es de baja calidad y con una variedad importante de deficiencias pero que, “no venimos en son de guerra. No es nuestro objetivo lastimar, a veces la crítica es constructiva. Hemos traído una propuesta de la que de la que podemos no estar de acuerdo en todos los elementos, pero discutamos y platiquemos para encontrar los mejores caminos” (Poy Solana en *La Jornada*, 2010)

La periodista de *La Jornada*, Laura Poy Solano, comenta en el mismo artículo²⁵⁵ que la dirigente del SNTE “aseguró que el gremio magisterial no tiene secuestrada a la dependencia” y cuestionó que “a lo mejor es que no tienen política pública educativa”, sugirió que, “nos conozcan, y si después de conocernos somos

acreedores a su descalificación, nos atenemos a las consecuencias, pero si no les rogaría que rectificarán su visión”. Después de dichas palabras, aseguró que el problema está en el normalismo, más en el normalismo rural donde no se pueden formar “todólogos” y que son “semilleros de guerrilleros” por lo que el cierre supondría “mucho alboroto”:

... crisis está en las normales. Ahí es donde necesitamos una reforma de fondo. Hay entidades que tienen 40 y hasta 45 de estas instituciones, y el estado de México es un ejemplo, de normales, pero *patito*, de las que egresan un montón de jóvenes que no saben qué es ser maestro... ya no puede haber maestros todólogos.... Hemos planteado muchas veces a las autoridades que si se cierran algunas de las normales rurales va haber mucho alboroto de los jóvenes. No se olviden que las normales rurales han sido semilleros de guerrilleros, pero si no hacemos esto van a seguir con lo mismo” (Poy Solana en *La Jornada*, 2010)

Entre las cúpulas gubernamentales y magisterial sindicales, las Normales Rurales se consideran una incomodidad difícil de eliminar por el gran revuelo que causaría. Por lo tanto, optan por mantenerlas en vigilancia, escasez y/o transformarlas en escuelas técnicas o de turismo. El proyecto educativo posrevolucionario considerado “semillero de guerrilleros”, se considera que la formación de “todólogos” es del “mundo de ayer”, es decir, que la formación que parte de que los/las maestros/as cumplan con sus labores como sujetos sociales que se integran a las problemáticas de la comunidad quedan obsoletas.

Las diez razones de la FECSM para rechazar la ACE y la aceleración de la privatización educativa

En el Archivo de la FECSM de la Escuelas Normal Rural de Tiripetío los estudiantes del Comité de Orientación Política e Ideológica Nacional elaboraron para la *Antología para la semana de inducción de la FECSM*, las “diez razones para rechazar la Alianza por la Calidad de la Educación”:

1. Porque contraviene la letra y el espíritu de los artículos: 3º, 24 y 123 constitucionales que se refieren respectivamente, a la preservación y el enriquecimiento de nuestra identidad nacional; la obligación gubernamental de consultar a la población antes de decidir y aplicar políticas públicas que pudiesen afectarle, y a las garantías y derechos laborales de los trabajadores en general, y de los trabajadores de la educación popular.

2. Porque pretende subordinar los contenidos curriculares y métodos de la educación de nuestro país a los intereses de la gran capital transnacional, obedeciendo ciegamente a las exigencias de organismos de la dominación imperialista como son la OCDE, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial Interamericanos de Desarrollo, etc.
3. Porque es un pretexto más para la privatización de la educación, impulsando el cofinanciamiento, el bono educativo y la participación de los empresarios y el clero en las organización y funcionamiento de la escuela pública.
4. Porque convierte a los actores del proceso educativo en insumos, productos u objetos de medición y control, reduciendo el rol del docente al de un simple operario de procesos automatizados.
5. Porque los exámenes estandarizados de certificación de competencias y la llamada Prueba Enlace, promueven el aprendizaje memorístico, socavando el espíritu formativo, reflexivo y crítico de las instituciones educativas, convirtiéndolas en agencias de servicios, proveedores de mano de obra calificada y barata.
6. Porque la enseñanza basada en competencias fragmenta el conocimiento que reciben los niños y jóvenes, eludiéndose la formación integral de los educandos.
7. Porque responde a los intereses del dinero, y no del pueblo, que es quien sostiene al sistema educativo mediante el pago de sus impuestos.
8. Porque forma parte de la pérdida de libertades y garantías individuales y colectivas.
9. Porque la Certificación y el Examen de posición Nacional, violentan los derechos laborales de permanencia, inamovilidad y promoción de los trabajadores de la educación general.
10. Porque la Evaluación Externa pretende poner la conducción y el control del sistema educativo nacional en manos de la clase empresarial, poniendo a su disposición recursos públicos para la realización de fabulosos negocios (FECSM, s/f)

Las tendencias privatizadoras que también critican los estudiantes como “el nuevo colonialismo al hacer en la enseñanza del inglés” que “destruye de la vida comunitaria” y “profundiza la crisis social”, ocasionan condiciones deplorables en las escuelas públicas del sistema educativo nacional. César Navarro en “Ayotzinapa: herida abierta y jornada sin descanso por la vida”, apunta que, la privatización ha perjudicado a los centros públicos para la formación de profesores, sobre todo, en el normalismo rural:

Según datos oficiales en 2007 existían en el país un total de 489 escuelas normales; de estas 287 eran públicas y 181 privadas, con una población escolar total cercana a ciento sesenta mil estudiantes. En tanto que para el ciclo 2012- 2013, el total de escuelas normales era de 489, de las cuales 271 eran públicas y 218 privadas, con una matrícula general de poco más de ciento treinta y cuatro mil estudiantes. Lo cual indica que en ese lapso 16 normales públicas dejaron de funcionar, mientras que en ese mismo periodo fueron creadas 37 nuevas escuelas privadas, por lo que la presencia de estas últimas dentro del sistema de enseñanza normal ascendió a más de cuarenta y cuatro por ciento. Al mismo tiempo la matrícula del normalismo descendió en alrededor de treinta mil estudiantes (Navarro, 2015)

Entre los datos estadísticos que arroja sobre las Normales Rurales y Urbanas comenta Navarro:

El decrecimiento más agudo se ha registrado justamente en el normalismo rural. De entre 489 centro educativo para la formación de maestros, solamente diecisiete corresponden a las escuelas normales rurales, que en su conjunto apenas representan el 3,5% del universo normalista, con una población escolar de 6,650 estudiantes que equivale a menos del 5% de la matrícula total en el país. El ingreso anual a todas las normales rurales es cercano a 36 mil estudiantes, pero de este total sólo, 1,721 logran ingresar a las “rurales”, lo que corresponde a un 4,8%. El egreso anual de maestros de las normales rurales (1,553) ha descendido en relación con el del resto de las escuelas normalistas (30,326) y sólo constituye el 5%. Empero, los índices de titulación de sus egresados son superiores al 94%, muy por encima del promedio en otras normales y la mayoría de las instituciones de educación superior del país (Navarro, 2015).

7.3.2.2.- ¿Quieren su '68? y la *nueva derecha educativa*: reformas curriculares de 2012 a Normales y represión a estudiantes de la Normal Rural de Ayotzinapa en Guerrero y Tiripetío en Michoacán

Desde 2010 con el desarrollo de la ACE, Mauro Jarquín señala que se asentó la *nueva derecha educativa* en el país, “articulación política de organizaciones de la sociedad civil de carácter empresarial, conservador y profesional con *think tanks* y entidades corporativas, las cuales, bajo la égida del gran empresariado nacional...” (Jarquín, 2021: 193). La intervención educativa de un bloque de poder constituido por lo que Jarquín comenta que son espacios imperantes donde se desarrollan debates educativos, *think tanks*, instituciones filantrópicas, OSCs, principalmente, *Mexicanos Primero* que tratan de penetrar discursos y propuestas valoradas como neutrales y con actitudes mesiánicas por pretender salvar el sistema educativo para transformarlo en maquila de formación productivista.

Las campañas de transformación educativa continúan con dinámicas de descalificación que tratan de justificar pruebas estandarizadas entre maestras/os y estudiantes para la propagación de un ambiente de culpabilidades y diferenciar, sobre todo, a docentes que destaquen de buenas actitudes de quien no las tiene. La estructura punitiva del ambiente laboral magisterial se plagó de estímulos de competencia donde docentes neutrales y flexibles cuentan con mayores privilegios.

Esos propósitos se afianzaban de forma más contundente con la creación de la Coalición Ciudadana para la Educación (CEEEd) que se presentó el 20 de noviembre de 2010, “como un intento por promover una *gran movilidad nacional* de carácter ciudadano, plural y apartidista que tuviera que enfrentar el arreglo político corporativo que (afectaba) de raíz al sistema educativo”:

Conformada por organizaciones como el CAAE, el Cemefi, Acude y la Coalición para la Participación Social en la Educación (Copase), contó con el acompañamiento de destacados integrantes de la intelectualidad mexicana, como Denise Dresser, Sergio Aguayo, Alberto Aziz, Lorenzo Córdova, Marta Lamas, Olac Fuentes, Luis F. Aguilar, Sylvia Schmelkes y Gilberto Guevara Niebla (2021: 194)

Mediante campañas y debates mediatizados en espacios de comunicación del sector empresarial las reflexiones sobre el sistema educativo se monopolizaron en las propuestas que ya eran exigencias: derecho a una educación de calidad con pruebas estandarizadas para mejorar el desempeño de estudiantes, profesionalización del magisterio, descentralización educativa para erradicar el burocratismo y participación de la sociedad en el sistema educativo.

Mauro Jarquín comenta que el debate público abierto en sus medios de comunicación privados, las investigaciones, foros, informes, estudios, análisis y publicaciones que divulgaron se asumieron como expresiones de “activismo social” por parte de empresarios que interactúan con el gobierno. Exigían reformas curriculares, transformación de la gestión escolar, innovaciones pedagógicas y de

infraestructura mediante acuerdos público-privados, también desmantelar la fuerza sindical, con ello, la movilización disidente magisterial²⁵⁶.

Las pruebas estandarizadas jugarían un papel importante para la transformación requerida por el sector empresarial, la medición del desempeño escolar generaría un “sistema de rendición de cuentas basado en pruebas” (2021:206) para monitorear a estudiantes²⁵⁷ y docentes. En el caso del magisterio, el “premiar o castigar” sería un mecanismo de vigilancia desde el ingreso, formación y permanencia del servicio. Como más adelante indagaremos, las medidas exigidas por el sector empresarial no tardarían en consolidarse como política de gobierno con la Reforma Curricular de 2012 y la Ley General de Servicio Profesional Docente en 2013.

Dos estudiantes de la Normales Rural de Ayotzinapa asesinados en la Autopista del Sol

La nueva derecha educativa se consolidó como un brazo fundamental en las políticas educativas del sistema educativo, desde el “activismo social” en defensa de la educación del país las Normales Rurales continuaban siendo un foco rojo. El 12 de diciembre de 2011, a la altura de Chilpancingo, se juntaron alrededor de quinientos estudiantes de Ayotzinapa y de otras Normales Rurales para bloquear la Autopista del Sol que conecta la Ciudad de México con Acapulco. En esta ocasión, los normalistas también contaban con el apoyo de, “26 indígenas de la Organización Campesina del Municipio de Tecoaapa y otros 20 de la organización Xanii Tsavvi (sueño mixteco), y cerraron los carriles de dichas vialidades” (Ocampo en *La Jornada*, 2011)

²⁵⁶ “El enemigo común: los grupos del SNTE críticos a las propuestas de reforma gerencial en la educación y la disidencia magisterial aglutinada en la CNTE” (Jarquín, 2021: 196)

²⁵⁷ Entre las pruebas de evaluación están ENLACE- SEP, Excale- INEE y PISA- OCDE, “se ha intentado establecer marcos comparativos de análisis con el fin de determinar cuál es el porcentaje mínimo de conocimientos y habilidades adquiridos por los estudiantes a partir de los requerimientos internacionales de la sociedad del conocimiento” (2021: 207)

Los estudiantes decidieron tomar la Autopista del Sol para demandar una audiencia con el entonces gobernador del estado de Guerrero Ángel Aguirre Rivero, quien suspendió audiencia en cuatro ocasiones:

Piden también el reinicio de clases de la normal, suspendidas desde el 2 de noviembre, debido a que los maestros pretenden imponer como director a Eugenio Hernández García, a quien los alumnos señalan de represor. Otras peticiones son el aumento de la matrícula escolar de 140 a 170 plazas para el ciclo 2011-2012 y que los aspirantes que tengan promedio de siete de calificación puedan realizar el examen de admisión (Ocampo en *La Jornada*, 2011)

Iniciado el bloqueo de la carretera trescientos cuerpos de la policía federal, estatal y agentes ministeriales llegaron al lugar para desalojar a los estudiantes. Ante la presencia de cientos de cuerpo antimotines, los jóvenes normalistas respondieron con piedras y bombas molotov cerca de la gasolinera cercana:

En esos momentos, en la misma gasolinera, uno de los estudiantes de Ayotzinapa prendió fuego a una bomba despachadora de combustible; fue entonces cuando los federales realizaron disparos al aire... Varios elementos vestían de civil. Órale cabrones, los arengó el subsecretario de Seguridad para que enfrentaran a los normalistas. Varios agentes accionaron sus armas. Los estudiantes fueron atacados por dos flancos, de norte a sur, por ambos carriles de la Autopista del Sol, y por el puente del río Huacapa. Un grupo de alumnos intentó resguardarse en uno de los camiones, y otro trató de repeler a los policías con cohetes y piedras, pero no logró. Por el contrario, los balazos se intensificaron. Los cristales de los autobuses quedaron destrozados y las carrocerías con impactos de bala (Ocampo, en *La Jornada*: 2011)

En las detonaciones de armas de fuego perdieron la vida los estudiantes Jorge Alexis Herrera Pino y Gabriel Echeverría de Jesús ambos de la Escuelas Normal Rural Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa. La balacera continuó veinte minutos más, algunos estudiantes continuaban lanzando piedra y otros se protegieron en los cerros aledaños, “minutos después llegaron tres vehículos del Ejército, los que permanecieron allí media hora y luego se retiraron rumbo al poblado de Petaquillas” (La Jornada). Los periodistas de La Jornada, quienes fueron testigo de los sucesos, recuerdan que el general Arreola, encargado de la operación policiaca, “con manchas de sangre en la cara” comentó:

- Debíamos desalojar a esta gente, nosotros tenemos personal antimotines, y nos recibieron a golpes, con fuego, y el personal de la Policía Federal intervino.
- Señor, ¡hay dos jóvenes muertos que están ahí tirados! –se le dijo.
- No tengo conocimiento. No sé quién disparó, nosotros no traemos armas.
- ¿Fue orden del gobernador (Ángel Aguirre) el desalojo?
- La orden del gobernador es que se restableciera la paz aquí. El personal de la policía estatal trae equipo antimotines y viene desarmado completamente.
- ¿Restablecer la paz con dos estudiantes muertos?
- Establecer la paz con 800 pseudoestudiantes que están tapando el paso (Ocampo, en *La Jornada*: 2011)

A escasos meses de los sucesos que causaron movilizaciones estudiantiles para exigir justicia por el asesinato de los estudiantes Jorge Alexis Herrera Pino y Gabriel Echeverría de Jesús de Ayotzinapa, antes de que finalizara el sexenio calderonista se publicó el Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria publicado en el Diario Oficial el 20 de agosto de 2012²⁵⁸. El Acuerdo 649 es un plan de estudios que:

... se estructura a partir de tres orientaciones curriculares: enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias y flexibilidad curricular, académica y administrativa al pasar de la aplicación del Plan de estudios 1997 a este... un nuevo programa requiere una forma diferente de organización tanto de lo administrativo, como de lo didáctico. En los procesos de reforma curricular, los docentes aparecen como responsables de concretar las innovaciones en el aula Enfoque basado en competencias, Flexibilidad curricular, académica y administrativa (Diario Oficial, 20 de agosto de 2012)

La Reforma Curricular de 2012 se consideró un plan de estudios acorde a la educación básica para fomentar la investigación, la incorporación de las TICs y el inglés. Se espera del/a docente que enfoque su formación en el/la estudiante e impulse “el desarrollo de las competencias genéricas y profesionales del docente”, que sea facilitadores/as para la innovación y transformación curricular.

... se deberán fortalecer las capacidades de los maestros para la enseñanza, la investigación, la difusión del conocimiento y el uso de nuevas tecnologías,

²⁵⁸ Diario Oficial 20 de agosto de 2012. Acuerdo, 649: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a649.pdf>

alineándolas con los objetivos nacionales de elevación de la calidad educativa, estímulo al aprendizaje, fortalecimiento de los valores éticos de los alumnos y transmisión de conocimientos y habilidades para el trabajo, principalmente. Para ello se diseñarán acciones específicas dirigidas a robustecer la formación inicial del personal docente (Diario Oficial, 2012)

En el Acuerdo 649 se menciona que la Reforma Integral de la Educación Básica es parte de una política pública de formación integral para estudiantes desde preescolar hasta secundaria:

... el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión, lo que hace necesario llevar a cabo la Reforma Integral de la Educación Normal con el objeto de formar docentes que respondan a las necesidades del modelo pedagógico que establece que el centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante... (Diario Oficial, 2012)

Sobre la metodología de diseño curricular, “está basada en competencias, considerándola como una opción que busca generar procesos formativos de mayor calidad y pertinencia, tomando en cuenta las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico” (Diario Oficial, 2012)

“¿Quieren su 68?”: represalias contra estudiantes de Tiripetío por inconformidad de planes

Las Normales del país respondieron que las medidas tomadas por la SEP en el gobierno calderonista representaban una ofensiva a la disidencia que defiende la educación pública y gratuita, así como al Artículo Tercero Constitucional. Entre los casos más sonados fue la respuesta de las Normales de Michoacán, la Organización de Normales Oficiales del Estado de Michoacán, entre ellas, las Normal Rural Lázaro Cárdenas de Tiripetío, la Escuela Normal Indígena de Cherán, el Centro Regional de Educación Normal de Arteaga y las Normales Urbanas de Morelia, que se pronunciaron contra la reforma curricular en septiembre de 2012:

En la actualidad la educación pública y la disminución de matrícula afecta de manera considerable a la comunidad estudiantil. Tales como la reforma curricular de las normales, el cierre de los telebachilleratos y la situación actual de la universidad que

consiste en la disminución de la matrícula producto de la aplicación del examen CENEVAL....

Las reformas educativas de los últimos años no se han realizado con criterios pedagógicos, psicológicos, epistemológicos y éticos, como podríamos pensar, sino que son reformas económicas, laborales y políticas lesivas para los educandos y educadores porque sólo buscan privatizar la educación. La reforma curricular en las escuelas normales que pretenden imponer en 2012 completa el ciclo de reformas parciales tanto en Educación Básica y Media como en la formación inicial de profesores: Educación Preescolar, 2004; Educación Secundaria, 2006; Educación Primaria y Bachillerato, 2009; Educación Básica (RIEB), 2011. Además, se acompaña de reformas laborales que afecta a los trabajadores de las normales.

Rechazamos los planes de estudio basados en competencias con enfoques competitivos y productivistas porque impiden el desarrollo armónico del educando, y en su lugar asumimos proyectos formativos de docentes, que surgen de las necesidades sociales basados en la vinculación teoría-práctica, el descubrimiento y construcción del conocimiento por parte del educando creando climas de crítica permanente a la desigualdad potenciando capacidades, habilidades, destrezas y valores propias del ser humano para vivir con plenitud, convivencia y camaradería, opuesto a un sistema de competencia y enfrentamiento permanentes entre los iguales; y

Durante la reconstrucción del nuevo plan de estudios 2012 no se tomó en cuenta las características particulares del estado de Michoacán dejando desprotegidas principalmente a las normales con perfil intercultural bilingüe atentando contra la identidad normalista y que por ende no responde a las necesidades de formación docente y de educación específicas del estado, implementando contenidos que desatienden el desarrollo social, íntegro y armónico de la población michoacana. En lo particular como Organización de Normales Oficiales del Estado de Michoacán tenemos compromisos para la defensa de las escuelas normales como legado histórico y espacio vital de la formación docente²⁵⁹

Los posicionamientos que tomaron en el pronunciamiento de la Organización de Normales del Estado de Michoacán:

1° La Organización de Normales Oficiales del Estado de Michoacán rechazamos la Reforma Curricular 2011 plan de estudios 2012 de las Escuelas Normales basada en competencias porque es una imposición más de política económica y laboral, es un documento productivista con cuya aplicación se pretende formar técnicos

²⁵⁹ El Comienzo, "Pronunciamiento de las normales de Michoacán ante la reforma curricular" en: <http://periodicoelcomienzo.blogspot.mx/2012/09/pronunciamiento-de-las-normales-de.html> (septiembre, 2012)

superiores de educación básica, contrario al proceso de crecimiento y desarrollo que llevamos en la entidad, además, significa un retroceso hacia la formación inicial de educadores populares con perfil pedagógico, psicológico, epistemológico, ético, filosófico y político que necesita la niñez michoacana

2° Nos proponemos construir un currículum alternativo retomando las líneas críticas para la formación inicial de maestros, en congruencia con nuestro ideario histórico legado por la Revolución Mexicana al servicio del pueblo, ocupando nuestros espacios áulicos, escolares y públicos para seguir refrendando la formación de educadores comprometidos con la transformación social en la lucha contra la opresión y la injusticia.

3° Apoyo a las demandas del Frente Popular así como la aceptación total de los aspirantes y rechazados del bloque de casas de estudiantes independientes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Para ello, en el mismo pronunciamiento hicieron un llamado:

- A la unidad entre las partes integrantes de la comunidad normalista (alumnos, personal docente y directivos) para elaborar un proyecto sustentable de formación docente basado en las necesidades reales de cada una de las regiones del contexto michoacano.
- Mantenerse en alerta permanente para contrarrestar la estrategia que están aplicando las autoridades para aislar, dividir y parcializar la visión sobre esta política educativa, la cual no tiene otro propósito más que eliminar las resistencias, confundir, mediatizar y finalmente imponer silenciosamente exámenes estandarizados, acreditación y reformas curriculares de manera acrítica y unilateral.
- El actuar de las autoridades da la violación del compromiso realizado con la parte sindical el día 23 de junio de 2012 con el Gobierno del Estado en el que se “comprometen a construir programas curriculares de acuerdo a las características socioeducativas, culturales y demográficas en la entidad”, cuestión que no han cumplido para justificar la represión y la desaparición de las plazas automáticas a los egresados²⁶⁰

Después del rechazo del pliego petitorio que elaboraron los estudiantes pidieron una nueva audiencia para reanudar el diálogo con el gobierno estatal de Fausto Vallejo Figueroa. Las movilizaciones estudiantiles fueron continuas, la retención de 23 autobuses de línea de empresas privadas fue la estrategia que los estudiantes

²⁶⁰ El Comienzo, “Pronunciamiento de las normales de Michoacán ante la reforma curricular” en: <http://periodicoelcomienzo.blogspot.mx/2012/09/pronunciamiento-de-las-normales-de.html> (septiembre, 2012)

utilizaron como mecanismo de presión para exigir aumento de matrículas de nuevo ingreso, mayor presupuesto y revisión de los planes curriculares.

El 15 de octubre de 2012 la Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga” de Tiripetío, con apoyo de otras Normales del estado, entre ellas, la Normal de Morelia y la Indígena de Cherán, los más de trescientos estudiantes de Tiripetío colocaron una pipa de veinte mil litros de diésel en la entrada de la escuela. Además, mojaron con gasolina colchones que los pusieron debajo de los autobuses para incendiarlos en caso de que los uniformados quisieran entrar a las instalaciones de la Normal Rural. El vocero de los normalistas de Tiripetío, Gabriel García Arreola aseguró que:

... en ningún momento las autoridades han buscado negociar; simplemente se han enfocado a los medios de comunicación para dejarnos como vándalos, los choferes de los autobuses no están secuestrados, sino tienen instrucciones de sus empresas de no abandonar las unidades. Buscamos una mesa de negociación directa con el gobernador (Martínez y Méndez en *La Jornada*, 2012)

A las 12 de la noche se comunicó que se rompe el diálogo y alrededor de las tres de la mañana los estudiantes preparados con piedras, palos y bombas molotov se enfrentaron a las balas de goma y gases lacrimógenos que invadían las Normal Rural. La cancha se llenó de estudiantes detenidos/as, a los estudiantes varones los golpearon y a las mujeres, además de pegarlas con una vara, denunciaron hostigamiento sexual una vez detenidas en el transcurso de la escuela a la comisaria: “... “a mí déjame a esa de azul, han de ser las putas, vamos a encuerarlas”. Nos nalgueaban y nos pellizcaban. Los policías jefes gritaban, “hay un puño de condones, chinguenselas”²⁶¹

Los estudiantes de Tiripetío comentaron que el objetivo de la irrupción de los cuerpos policiales estatales y federales a la escuela Normal Rural no fue la recuperación de autobuses porque fueron ellos mismos quienes los quemaron en

²⁶¹ “¿Querían su 68”, testimonio de una estudiante de la Normal de Arteaga en Michoacán que fue en apoyo a Tiripetío en <http://www.purepecha.mx/threads/5255-Testimonio-de-una-estudiante-normalista-Michoac%C3%A1n-M%C3%A9xico-Octubre-2012-%C2%BFQuer%C3%ADan-su-68-no> (Octubre de 2012)

nombre del estudiantado. Un estudiante egresado en la actualidad comentaba que²⁶²:

A su entrada hubo violencia física y verbal, mientras nos reprimían nos decían, “¿querían su 68?”. Entraron a nuestros salones de estudio, bibliotecas y comedor para destruirlo todo; puertas, ventanas, mesas y sillas. Entraron también a nuestros dormitorios y robaron nuestras pertenencias, en su mayoría, computadoras y celulares. Además, defecaron y orinaron sobre nuestra ropa (testimonio de normalista rural de Tiripetío, 2012)

Las instancias gubernamentales de Michoacán justificaron la represión y las detenciones arbitrarias con que los/las estudiantes “no quieren estudiar inglés y computación”. Por su parte, los jóvenes de la escuela señalaron que las intenciones gubernamentales estaban relacionadas por cuestiones políticas. En respuesta a las justificaciones del gobierno apuntaron que el plan curricular estatal ofrece el aprendizaje de las lenguas extranjeras sin valorar las lenguas propias. En cuanto a las clases de computación comentaron que no se puede dar prioridad a las tecnologías si existen comunidades campesinas e indígenas donde no se cubren las necesidades básicas, “hay pobreza y no hay electricidad para el uso de computadoras”. Los/las estudiantes rechazaron de manera rotunda la reforma educativa porque rompe con la esencia del normalismo rural que “forma a maestros conscientes de su realidad social y no a operadores mecánicos”.

7.4.- Gobierno de Peña Nieto asesinatos y la desaparición forzada de estudiantes de Ayotzinapa

Las políticas implementadas en el gobierno de Calderón tienen continuidad en el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012- 2018). La corrupción, la violencia y la impunidad se prolongaron dando seguimiento a la Guerra contra el Narcotráfico, además, en su presidencia, se superaron hasta entonces las cifras de muertos/as y desaparecidos/as. El perfil social de las víctimas está asociado a un contexto de empobrecimiento, trabajadores, mujeres, indígenas, infantes, estudiantes, maestros/as, campesinos/as, activistas y líderes sociales que en su cotidianidad

²⁶² El siguiente testimonio podemos corroborarlo por estar presentes al día siguiente de los hechos. La escuela se encontraba en condiciones deplorables.

viven situaciones de despojo, desplazamientos forzados, desaparición forzada, asesinatos, criminalización de la protesta social e impunidad²⁶³

En un contexto de ferocidad social e impunidad que aumentó en el sexenio calderonista y continuó en el gobierno de Enrique Peña Nieto, las exigencias en el plano educativo seguían en el mismo tenor. Las exigencias planteadas por la *nueva derecha* e implementadas por el gobierno, no cesaban, el “activismo social” empresarial quedaba lejos de reclamar en sus nociones estandarizadas la violencia que progresaba sin atisbos en el país. Es más, el sexenio de Enrique Peña Nieto inauguró sus acciones en educación con el Pacto por México en 2012. Los foros académicos, conferencias y encuentros de diferente índole se llegaba a las mismas conclusiones: los problemas sociales del país son factura de la crisis educativa.

Las políticas educativas neoliberales responsabilizaron al magisterio²⁶⁴ del deterioro del sistema educativo público con campañas de mediáticas que los desprestigian con adjetivos como “flojos” y “grilleros”. Las medidas que controlan, vigilan, castigan, despiden y calumnian al magisterio fueron protegidas con uso desmesurado de la violencia por distintos cuerpos policiales para el desalojo de plantones y la dispersión de marchas²⁶⁵. Mientras tanto, el lema de *Mexicanos Primero* era, “sólo la educación de calidad cambia a México”, basados en una crisis educativa contemplada a partir de “magros resultados mexicanos en la prueba PISA”:

La crisis se debía, según su lectura, al ordenamiento del sistema educativo; fundamentalmente a la relación corporativa entre SEP y el SNTE, la relevancia

²⁶³ La Guerra contra el Narcotráfico se relaciona también con “limpiezas políticas” que hace el gobierno para su propia estabilidad. Otra de las relaciones que existen sobre el fenómeno del narcotráfico es el vínculo posible entre el narcotráfico y las concesiones a empresas extractivistas, sobre todo, relacionadas a la minería a cielo abierto. Hay varios estudios sobre violencia sistemática contra comunidades campesinas e indígenas, relacionadas al extractivismo de recursos naturales en América Latina.

²⁶⁴ Mauro Jarquín recuerda que a parte de los espacios académicos entre autoridades educativas y sector empresarial (*think tank*, influencers, periodistas televisivos, académicos...), también utilizaron la “pantalla grande”, con la promoción del documental ¡De panzazo! en 2012, “inspirado en su homólogo *Waiting for Superman*, que financiado entre otros por *Bill & Melinda Gates Foundation* y estrenado en 2010, difundió en Estados Unidos un análisis parcial de la “crisis” educativa norteamericana, en la cual el profesorado era el actor clave” (2021: 227)

²⁶⁵ En varios años, la plancha del Zócalo capitalino se decidió cerrar para que no llegaran marchas ni se asentaran plantones.

política de la CNTE en algunos estados del país, la displicencia en las políticas de formación y evaluación del magisterio nacional y el mal desempeño del profesorado frente a aula (Jarquín, 2021: 226)

La reforma curricular de las Normales de 2012 fue el legado educativo que dejó Calderón Hinojosa a Peña Nieto en un panorama de pactos políticos con Elba Esther Gordillo en la cabeza del SNTE y resultado de los acuerdos con la *nueva derecha*. La incertidumbre en la formación magisterial fue el detonante principal después de que, como de costumbre, operara una reforma más de manera inconclusa. Los planes de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Preescolar Intercultural Bilingüe, Educación Primaria y Educación Primaria Intercultural Bilingüe de las Normales Rurales se aprobaron con programas y asignaturas inconclusos.

7.4.1.- La Ley General de Servicio Profesional Docente

Después de la implementación de la ACE, el movimiento magisterial disidente aumentó por la falta de participación en la toma de decisiones, la pérdida de principios pedagógicos y sociales y el ambiente de incertidumbre laboral, sobre todo, después de que el 26 de febrero de 2013 se acordara en la Cámara de Diputados la Ley General de Servicio Profesional Docente publicada en el Diario Oficial de la Federación. La Ley que debe realizar “evaluaciones de desempeño” para medir la calidad educativa del magisterio, “son un “conjunto de perfiles, parámetros e indicadores que se establecen a fin de servir como referentes para los concursos de oposición y la evaluación obligatoria para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio”²⁶⁶

En la misma fecha, 26 de febrero de 2013, cabe destacar que Elba Esther Gordillo, lideresa del SNTE, fue arrestada y puesta en prisión por la Procuraduría General de la República por el delito de operación con recursos de procedencia ilícita, delincuencia organizada y defraudación fiscal²⁶⁷.

²⁶⁶ Gabriela Vázquez (2013) recupera esta cita de la Ley General del Servicios Docente, Artículo 4, fracción XVII (Expedida mediante Decreto publicado en el Diario Oficial el 11 de septiembre de 2013)

²⁶⁷ El 8 de agosto de 2018 fue absuelta de los delitos de lavado de dinero y delincuencia organizada por falta de pruebas que la responsabilizan

Mientras, el proceso por la extinción de las escuelas normales públicas aumentaba considerablemente, se trató el *Plan integral de diagnósticos, rediseño y fortalecimiento para el sistema de normales públicas* incluida a la llamada reforma educativa con la aprobación del “congreso de la Unión, la mayoría de Congresos Locales de Diputados en las entidades, las leyes reglamentarias del INEE, LGE, LGSPD, enlazados con la ‘armonización’ de las leyes educativas de las 31 entidades, incluido en los Lineamientos del INEE” (CEND- SNTE, 2016: 266).

El Comité Democrático apunta que la tarea central del plan para las escuelas normales la “desaparición total de las escuelas normales públicas” por varias características que enlista:

- La oferta educativa que sólo contempla dos licenciaturas: Educación y Docencia y Educación Inclusiva, además, programas de posgrado en 11 disciplinas
- La tendencia a desaparecer las demás carreras que ahora se imparten como educación preescolar, primaria, telesecundaria, educación física, especial e indígena
- La reciente entrega de fichas que refleja muy a la baja el interés de los jóvenes por ingresar a una escuela normal
- El INEE pretende formar docentes con perfiles y criterios de idoneidad en base a las reglamentaciones de la reforma educativa empresarial impuesta por la OCDE. Que se sometan en competencias desleales en evaluaciones punitivas, y los “idóneos” ingresen al servicio educativo sin derechos laborales
- Con el pretexto de asegurar la “calidad educativa” y competencia académica de los egresados de las normales, habrá muchas trampas para que puedan ingresar al servicio educativo
- El objetivo del gobierno es acabar con las plazas automáticas a los egresados normalistas que aún la conservan, desalentar el ingreso a las escuelas normales y abrir el espacio a todas las profesiones desde el nivel superior de educación
- La clara ruta de la desaparición del normalismo es cuando se pretende establecer convenios con instituciones de educación superior y compartir la formación inicial de docentes
- La Coordinación General del Servicio Profesional Docente (CGSPD) promueve el que las universidades apoyen la formación de los docentes a través de una mayor articulación con las escuelas Normales, y la posibilidad de contratar como profesores a los egresados de otras licenciaturas
- El plan de consolidar la planta académica de las escuelas normales por un sistema de ingreso, permanencia y promoción como lo marca el SPD, con

evaluaciones punitivas permanentes por el INEE, lo que obligará a los docentes normalistas a integrarse a los desventajosos programas de “retiro voluntario”

El redefinir los perfiles profesionales de los docentes que egresan de las escuelas normales, la formación de profesores “idóneos”, la renovación de planes de estudio, la reorganización de las escuelas normales y los cambios a fondo en la estructura administrativa y presupuestaria, entre otras medidas, no es otra cosa que el anuncio del fin del normalismo en México

7.4.2.- Caso Ayotzinapa en Iguala Guerrero, el 26 y 27 de septiembre de 2014

Alrededor de las seis de la tarde del 26 de septiembre de 2014, estudiantes de la Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa del estado de Guerrero se dirigían desde Iguala rumbo a la escuela después de una recolecta de autobuses para desplazarse a la marcha que cada 2 de octubre se realiza en la Ciudad de México en conmemoración de la matanza en 1968 de Estudiantes en Tlatelolco.

Los estudiantes desconocían que los autobuses recolectados para marchar el 2 de octubre en la Ciudad de México estaban cargados de heroína, “los comandantes de los batallones del Ejército en Iguala, el 27 y el 41, y muchos de sus subordinados, formaban parte de una empresa ilegal conocida como Guerrero Unidos, que traficaba heroína desde las montañas de Guerrero hasta los barrios de Chicago” (Gibler, 2023)

Después de un desvío de autobuses, uniformados de la Policía Municipal de Iguala dispararon contra los autobuses hiriendo en la cabeza al normalista Aldo Gutiérrez Solano y subieron a sus patrullas a 43 estudiantes, de los que hasta la actualidad se desconoce su paradero: “Nos preocupamos de los heridos, pero no de los que la Policía Municipal detuvo porque, es lo de siempre, nos detienen y al día siguiente nos liberan” (Testimonio de estudiante sobreviviente).

El mismo día, avanzada la noche del 26 al 27 de septiembre, estudiantes que llegaron desde la Normal para apoyar a sus compañeros que continuaban en el lugar de los hechos en espera de que llegara asistencia pericial fueron víctimas de un segundo ataque, que sería utilizado por las autoridades para eludir la responsabilidad oficial y desviar las pesquisas hacia un ajuste de cuenta entre cárteles, como si los estudiantes estuvieran vinculados al crimen organizado. Un estudiante sobreviviente relata:

Estábamos acorralando el lugar de los hechos alrededor de cuatro horas porque no llegaba ninguna autoridad pública a peritar la zona y no nos dimos cuenta que nosotros también estábamos cercados por policías y militares. Era media noche cuando dejaron de obstruir el paso y llegaron padres de familia, maestros y periodistas. En estos momentos de apoyo en el que los periodistas estaban realizando labores peritales y su labor periodística, arribó una camioneta y se dio la segunda balacera. Muchos corrieron, otros se arrastraron en el piso y algunos nos cubrimos en postes de luz para protegernos de las balas que sentíamos que impactaban en las paredes (Testimonio de estudiante sobreviviente).

El estudiante de Ayotzinapa nos comenta que los militares del 27 Batallón de Infantería²⁶⁸ llegaron veinte minutos después de la segunda balacera con actitud prepotente, entre agresiones verbales. El estudiante sobreviviente relata que los militares tenían una actitud intimidatoria y que no iban con ánimo de salvaguardar la vida de los estudiantes heridos, por lo que el estudiante Edgar Andrés Vargas estuvo dos horas desangrándose de un disparo bucal. Cuando por sus propios medios llegaron al hospital más cercano, al hospital privado de nombre “Cristina”, los médicos de guardia no quisieron atenderlo y los militares que se presentaron en las instalaciones querían denunciarlos por allanamiento de morada. También los militares les dijeron que les dieran sus nombres, “que si no les dábamos nuestros nombres verdaderos nos iban a desaparecer” (Testimonio de estudiante sobreviviente).

Los sucesos del 26 y 27 de septiembre del 2014 dejaron un saldo de seis personas asesinadas, siete heridos de impacto de bala y 43 estudiantes en calidad jurídica de desaparición forzada. La violencia cruzó los límites inimaginables del horror, la escala de agresión contra los estudiantes de Ayotzinapa quedó reflejado en el rostro desollado del estudiante Julio César Mondragón en las imágenes que circularon en redes sociales y medio de comunicación. Los policías municipales de Iguala,

²⁶⁸ Los militares son miembros del 27 Batallón de Infantería ubicado en el municipio de Iguala, a escasa distancia del lugar donde se originaron las balaceras y las detenciones contra los estudiantes. Juan Velez en su artículo “De la aldea vietnamita a las narco-fosas” (2014) comenta que El Batallón de Iguala es una base militar con una trayectoria histórica vinculada a la exterminación de organizaciones y movimientos que tuvieran cierta afiliación al comunismo para asegurar el orden interno en el contexto de la Guerra Fría. El Batallón ubicado en Iguala tuvo varios mandos militares formados en la Escuela de la Américas donde se entrenaron en tácticas de contrainsurgencia, represión, desaparición y violación sistemática, contra los derechos humanos en la década de los setenta de la llamada *guerra sucia* en el estado de Guerrero.

Huitzucó, Cocula, policías estatales, federales, ministeriales y militares que llegaron durante los sucesos del 26 y 27 de septiembre en ningún momento protegieron a los estudiantes, es más, estuvieron monitoreados por la inteligencia militar desde que salieron de la escuela hacia Iguala.

El Caso Ayotzinapa, representado de manera directa por los padres y las madres de familia de los estudiantes, hasta la actualidad reivindican el regreso de sus hijos. Los sucesos contra los normalistas rurales cruzaron las fronteras nacionales, organizaciones sociales y entidades de derechos humanos internacionales se acercaron y dieron a conocer la problemática mexicana de la desaparición forzada en sus países de origen.

La preocupación de los aparatos de Estado se centró en la imagen de inestabilidad que los sucesos de Iguala pudieran dejar en México ante la inversión extranjera relacionada a las reformas energéticas y educativas. El Secretario de Hacienda Luis Videgaray Caso respondió ante el Caso Ayotzinapa, “entender que México tiene una agenda importante de reformas, pero también el potencial de transformar la realidad económica, y de que éste no es el momento de distraernos para su implementación” (Cardoso en *La Jornada*, 2014).

Estos antecedentes de absoluta negación de responsabilidades por parte del aparato estatal provocaron que las exigencias de los padres y las madres de Ayotzinapa abrieran la posibilidad de articular a nivel nacional a los considerados “daños colaterales” de la Guerra contra el Narcotráfico, es decir, se creara una red de familias que buscan a sus desaparecidas/os. Las/los madres y padres de familia de los 43 tuvieron claro desde el inicio la responsabilidad los tres niveles de gobierno –municipal, estatal y federal- y el Ejército. Las movilizaciones nacionales e internacionales por la aparición con vida de los 43 estudiantes junto con las familias de personas desaparecidas evidenciaron las faltas graves en materia de derechos humanos y la complicidad del gobierno con el narcotráfico y circulación de armas.²⁶⁹

²⁶⁹ Carlos Fazio escribe un artículo de opinión en el periódico *La Jornada*, “Batallón 27 ¡investigarlo ya!” publicado el 25 de agosto de 2015 en el que señala que es necesaria una investigación del Batallón 27 de Infantería, porque estuvieron presentes en los sucesos de Iguala además de tener vínculos con el alcalde del municipio José Luis Abarca, aliado al cartel de los *Guerreros Unidos*.

Ante las fallidas estrategias de distorsión social, criminalización de estudiantes y respuestas represivas de antimotines en manifestaciones, se dio la premura de cerrar el caso. La investigación con la que el gobierno mexicano dio por resuelto los sucesos de Iguala se presentó el 27 de enero de 2015 por el encargado de la Procuraduría General de la República, Jesús Murillo Karam. La denominada por dicha instancia pública “verdad histórica”, se centró en el testimonio de presuntos miembros del cartel de *Guerreros Unidos* quienes declararon ser los autores de la incineración de los 43 estudiantes en el basurero de Cocula. En un escenario de mentiras, “las autoridades federales encargadas de la investigación torturaron a los detenidos, inventaron un escenario del crimen, amenazaron a testigos, destruyeron y sembraron evidencia, falsificaron documentos, hackearon y espiaron a periodistas, investigadores, y a los abogados de las familias de los normalistas desaparecidos, y hasta mataron y desaparecieron a testigos y personas involucradas en los hechos” (Gibler, 2023)

Padres, madres de familia y estudiantes no reconocieron las pesquisas realizadas por la PGR y asesorados por organizaciones independientes de derechos humanos y médicos forenses nacionales e internacionales criticaron las irregularidades de la investigación. Visto el trato recriminatorio y la escasa eficacia por parte de las autoridades públicas del gobierno mexicano, también exigieron una investigación alternativa. La persistencia por la aparición de vida de los 43 estudiantes convocó a que el Grupo Interdisciplinario de Expertos Independientes (GIEI) de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) proporcionara asistencia técnica internacional desde el enfoque de los derechos humanos para la atención de víctimas y familiares en desaparición forzada. El 30 de enero de 2015, el GIEI inició sus labores y para el 15 de abril solicitó ante el Senado una reforma constitucional en materia de desaparición forzada. El 6 de septiembre entregó el informe que refutó la versión oficial del gobierno mexicano a través de la Procuraduría General de la República (PGR) sobre la imposibilidad científica de que los 43 estudiantes hayan podido ser calcinados en el basurero de Cocula, además de comprobar que hubo

participación del Ejército por las declaraciones de agentes que reconocieron haber estado presentes sin auxiliar a las víctimas²⁷⁰, entre otras.

Los padres y madres llamaron a la “verdad histórica” la “mentira histórica”. El informe de GIEI aseveró lo que los estudiantes de Ayotzinapa junto a los padres y madres de familia reclaman hasta la actualidad. Los hechos de Iguala, pese a que con el trascurso del tiempo perdieron el impacto social de un inicio, a partir de la instancia internacional que desmoronó la versión oficial de la PGR: demostró la manipulación gubernamental de hechos criminales, recomendó investigaciones al interior del Ejército por su presunta vinculación en ataques contra la población y corroboró la intervención de fuerzas públicas en ataques contra la población. Las tres consecuencias provocaron un ambiente de desconfianza hacia el Estado.

Por su parte, el Estado apostó a la confusión, al desgaste y al olvido gradual, pero algo significativo tras los sucesos contra los normalistas rurales es que, por primera vez en México, se abre la posibilidad de que se trate el término jurídico de la desaparición forzada, es decir, sobre la falta de libertades, tortura e intimidación que responsabiliza al Estado de tácticas de contrainsurgencia. Además, debemos también tener en cuenta el Caso Ayotzinapa reabrió las heridas prolongadas por la impunidad de la *guerra sucia* iniciada en los sesenta y setenta. El tema de la desaparición forzada es parte de la memoria del país y se relaciona de forma táctica con la responsabilidad del Estado en planes de contrainsurgencia que desde los sesenta y setenta quedaron pendientes de saldar con la reivindicación de la verdad y la justicia. Este tema es generacional en Guerrero: María Isabel Alcaraz, cuyo padre fue desaparecido en los años setenta por el Ejército en el contexto de la llamada *guerra sucia* en la sierra guerrerense de Atoyac de Álvarez, en la actualidad, reclama la desaparición de su hijo Bernardo Flores, estudiante de la Normal Rural de Ayotzinapa

²⁷⁰El Informe del Grupo Interdisciplinario de Expertos Independientes (GIEI) titulado, “Informe de Ayotzinapa. Investigación, primeras conclusiones de las desapariciones y homicidios de los normalistas de Ayotzinapa” del (2015) se puede ver en línea: <https://drive.google.com/file/d/0B1ChdondilaHd29zWTMzeVMzNzA/view?pli=1>.

Por otro lado, como comentamos en el artículo “Un recorrido histórico de las Escuelas Normales Rurales de México: el acto subversivo de hacer memoria desde los acontecimientos contra los estudiantes de Ayotzinapa” (Elortegui, 2017) cabe mencionar que el Caso Ayotzinapa tuvo una acentuada protesta nacional e internacional en cuanto a derechos humanos en materia de desaparición forzada y asesinatos, aunque los cuestionamientos sobre el proyecto de las Normales Rurales y su situación de abandono quedaron en un segundo plano²⁷¹. Es más, la situación vejatoria de las Normales Rurales como proyecto educativo se intensificó cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) acrecentaron sus medidas en escuelas normales y perfiles del magisterio en vísperas del primer aniversario del Caso Ayotzinapa. El INEE (2015), el “organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propios”, publicó el documento *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*²⁷² para atribuirse la creación de lineamientos de evaluación y gestión en la formación inicial del magisterio, en sus palabras, “para garantizar la calidad y la equidad educativa de la educación básica”, así como “dar oferta

²⁷¹ El impacto del Caso Ayotzinapa causó por primera vez en muchos años que las Normales Rurales estuvieran en la mira tanto nacional e internacional después de tantos años de abandono y ausentismo en su lucha sin un predominante vínculo con otros movimientos estudiantiles urbanos. Al calor de la solidaridad recibida de diferentes organizaciones sociales y de universidades tanto privadas como públicas del país (sin contar el apoyo internacional) pareciera que podría haber situado el movimiento de los normalistas rurales en otro escenario político y social, pero con el paso del tiempo regresaron a sus dinámicas cotidianas. También es necesario resaltar que las reivindicaciones de los sucesos de Ayotzinapa se concentraron en la aparición con vida de los estudiantes de Ayotzinapa.

²⁷² La maquinaria de las campañas de desprestigio a docentes no cesó en el sexenio de Peña Nieto, por parte de Mexicanos Primero se publicaron documentos como *Prof Recomendaciones sobre formación inicial y continua de los maestros en México* en 2016 donde se realizan una serie de recomendaciones en la formación magisterial ya que consideran que: “la formación docente en México está desenfocada del aprendizaje; resulta impertinente y aisladora; tiende a la verticalidad y simulación; es genérica y sin proyecto; y propicia el individualismo”. Sobre el normalismo rural se comenta que hay aspirantes en la formación inicial “con importantes lagunas”, una opción de “descarte, es decir, que la opción por la Normal se tomará tras haber intentado sin éxito otras alternativas... una opción fuertemente condicionada por la precariedad de la manutención propia, especialmente en el caso de las normales rurales”, “no hay un proceso regular que asegure la idoneidad de los maestros formadores”, “pobreza e inadecuación de las instalaciones y discontinuidad de gestión para los recursos en las normales rurales”, “las tradiciones del normalismo, que en ocasiones pueden operar en contra de las propuestas de mejora y como factor de resistencia al cambio, también ha servido de contención y de plataforma de continuidad para la vocación docente en México” (Mexicanos Primero, 2016)

educativa” a cambio de que las normales urbanas, normales rurales y universidades pedagógicas privadas y públicas cumplan con los postulados neoliberales ubicados en los afamados estándares de calidad y competencia. El INEE realizó un inciso en la educación normal para detallar la necesidad de “dar seguimiento a la trayectoria de estudiantes” y “generar sistemas de alerta temprana para identificación de riesgos en los alumnos con bajo aprovechamiento académico” (INEE, 2015)

Ante los propósitos del INEE, la SEP recordó la exclusividad que dispone para concertar planes, normas, programas y evaluaciones en las normales, aunque propuso al INEE la incorporación al Plan Integral de Diagnóstico, Rediseño y Fortalecimiento de las Escuelas Normales (PIDIRFEN) que trata de la creación de institutos estatales de la SEP para regular dicho nivel educativo. Medidas que entre estudiantes y el magisterio disidente se consideró que se pretendieron instalar como parte de las medidas punitivas que agravan contra trabajadoras/es de la enseñanza, la función social de la educación y el derecho a la educación superior. Ante una situación de descomposición social atravesada por el narcotráfico coludido con instancias gubernamentales, corrupción, impunidad y faltas graves a los derechos humanos que focalizan de manera directa a las tres esferas gubernamentales, las advertencias a la disidencia magisterial y a las escuelas de formación magisterial continuaron por parte del mismo secretario de Gobernación, Miguel Ángel Osorio Chong, quien recordemos, fue gobernador de Hidalgo en el cierre de la Normal Rural de El Mexe y titular de la Secretaría de Gobernación y, por lo tanto, máximo jefe de la agencia de inteligencia del país, el Centro de Investigación y Seguridad Nacional (CISEN) durante el Caso Ayotzinapa.

En la inauguración de un Centro Especializado de Prevención y Rehabilitación a las Adicciones en el municipio mexiquense de Metepec advirtió que, “en la aplicación de la reforma educativa no habrá excepciones... Eso tiene que suceder en todo el país. No va a haber estados de excepción... Si no creamos instituciones sólidas para enfrentar los problemas no vamos a salir adelante. Y eso es lo que se está haciendo hoy en este país, acciones profundas, con soluciones de corto, mediano y largo plazos”, agregó, “la exigencia del Estado mexicano de que se dé y se eleve la calidad educativa; que todos cumplan con su responsabilidad en las aulas: unos

aprendiendo y otros enseñando... en todos los estados tiene que cumplirse la educación de calidad, que es el compromiso del presidente Enrique Peña Nieto” (La Jornada, 30 de julio de 2015)²⁷³ En este sentido, a pesar del panorama desbastador que atravesaba el país, apuntar que también el que fue titular de la Secretaría de Gobernación advirtió que “no habrá excepciones” para cumplir los compromisos de Enrique Peña Nieto en lo referente a las políticas públicas relacionadas con la educación y el magisterio.

7.5.- El sistema educativo y el Normalismo Rural en la presidencia de Andrés Manuel López Obrador, ¿ruptura o continuidad?

Enrique Peña Nieto finalizó su presidencia con una gran descomposición social debido a un panorama de violencia estructural, corrupción e impunidad. Las cifras de la deuda pública aumentaron, continuaron las reformas estructurales y desviaron recursos públicos en beneficio al partido político que representó a Peña Nieto dejando altos índices de pobreza y desigualdad.

La violencia estructural puso en jaque la legitimidad y credibilidad de los tres niveles de gobierno y las diferentes instancias públicas por una crisis social que, en lo cotidiano se visualizó en desapariciones, homicidios dolosos, fosas clandestinas, feminicidios, espionaje y faltas graves a la libertad de expresión de periodistas asesinados/as cubiertos de impunidad y falta de voluntad política por presuntos vínculos del aparato estatal con la delincuencia organizada del narcotráfico. En este sentido, las zonas rurales se convirtieron con un mayor empuje en un foco de vulnerabilidades donde la organización colectiva y la defensa del territorio por impactos ambientales extractivistas azotaron con mayor fuerza la situación empobrecida del campo, los desplazamientos forzados y violencia.

²⁷³ “La reforma educativa se aplicará sin excepciones, advierte Osorio”, *La Jornada* 15 de julio de 2015 por Fabiola Martínez <https://www.jornada.com.mx/2015/07/30/politica/003n1pol>. Las advertencias de Miguel Ángel Osorio Chong se realizan con antecedentes que apuntan su presunta relación con grupos delictivos, grupos del crimen organizado y lavado de dinero. Además, existen investigaciones que acusan a Osorio Chong de falsificación de los documentos de sus estudios de grado. *El Proceso*, “Hidalgo: la red "zeta" de funcionarios y exfuncionarios”, 10 de abril de 2010 por la Redacción.

El desolador panorama en el sexenio peñista se reflejó en las labores de especulación, encubrimiento, impunidad e involucramiento elaborado por Murillo Karam como titular de la Procuraduría General de la República con la llamada “verdad histórica”. El impacto social del Caso Ayotzinapa sería la punta del iceberg de lo que se hizo costumbre en el aparato estatal y se materializó en la sociedad.

Cabe señalar que las inconformidades del magisterio disidente también estuvieron en los reflectores tanto de la política educativa y sindical como también como parte de una tradición viva enlazada a una red de luchas sociales. El magisterio disidente que se moviliza en las calles representa a un bloque histórico que se posiciona desde diferentes perspectivas de izquierda y participan en procesos organizativos populares por la defensa del sentido de lo público y comunitario.

Ante tan desgarradora situación social, Andrés Manuel López Obrador (AMLO) fue para una gran parte de la polisémica izquierda mexicana y población popular una esperanza donde sostenerse, para algunas personas recobrar los cimientos de la democracia, para otras, abrir posibilidades estratégicas de justicia. A partir de una “reestructuración de la vida pública del país”, con un “primero los pobres”, AMLO sostuvo la promesa de radicar la corrupción, la impunidad y el derroche de las élites políticas que gobernaron, sobre todo, desde el salinismo. Así, un primero de julio de 2018, Andrés López Obrador ganó con ventaja notoria las elecciones para presidir el país del 2018 al 2024 como representante del partido Movimiento Regeneración Nacional (Morena) y parte de la coalición Juntos Haremos Historia.

El proyecto de nación que propone la Cuarta Transformación pretende crear proyectos de “bienestar” contra la desigualdad social, la corrupción y la impunidad con una agenda política gubernamental basada en la justicia, igualdad, democracia, soberanía, paz, transparencia, austeridad y combate a la pobreza. Para ello, el gobierno de AMLO formuló políticas concretas con los llamados Programas Prioritarios del Gobierno que en su mayoría se ubican en diferentes Secretarías, aunque cabe señalar su función autónoma mediante Decreto Presidencial y son parte del “Proyecto de Nación 2018- 2024” que atienden ejes como Economía y

Desarrollo, Desarrollo Social, Política y Gobierno, Educación, Valores, Cultura y Ciencia²⁷⁴.

El sello de la Cuarta Transformación se centró en programas con “autonomía” regida por el presidente, consideramos que a modo de no repercutir en los cotos de poder instalados en las diferentes secretarías. AMLO reiteró desde el inicio de su mandato que su política no pretende “cortar cabezas”, optó por la “reconciliación”, ya que se priorizó que una postura de ajusticiamiento directo, por experiencias electorales fraudulentas pasadas, no le daría oportunidad de gobernar a pesar del respaldo popular. Sin el propósito de ahondar en el actual sexenio, nos interesa asentar algunas cuestiones que consideramos claves para contemplar qué engloba hacer memoria de las Normales Rurales en la actualidad:

- La Reforma Educativa y el Marco Curricular en la Nueva Escuela Mexicana en contextos pandémicos
- Formación docente y Normales Rurales: ¿continuación del abandono?
- Caso Ayotzinapa: sin verdad ni justicia

7.5.1.- La Reforma Educativa y el Marco Curricular en la Nueva Escuela Mexicana en contextos pandémicos

El magisterio mexicano fue un actor clave para la llegada a la presidencia de Andrés Manuel López Obrador y el empuje para la restauración de la vida pública del país. La reforma educativa de 2013 y la aplicación de la *Ley General del Servicio Profesional Docente* dejaron alrededor de mil maestros/as cesados/as en sus labores en varios puntos de la república. La incertidumbre laboral y la

²⁷⁴ Los Programas Prioritarios del Gobierno abarcan: la construcción y modernización de infraestructura en puertos, aeropuertos, ferrocarriles y caminos rurales, también desarrollo urbano en colonias, (Tren Maya, Plan de Desarrollo del Istmo de Tehuantepec, Aeropuerto Internacional Felipe Ángeles, entre otros); construcción de refinería Dos Bocas y modernización de seis refinerías; proyecto minero; siembra de árboles frutales y maderables y cultivo de siembras para el fomento de la soberanía alimentaria (Sembrando Vida, Canasta Básica de Alimentos, Crédito Ganadero a la Palabra); becas para adultos mayores, jóvenes, estudiantes de nivel media superior y personas discapacitadas (Jóvenes Construyendo el Futuro, Jóvenes Escribiendo el Futuro entre otros); creación de 100 universidades por toda la República para garantizar el derecho a la educación superior en poblaciones marginales (Universidades para el Bienestar Benito Juárez García); gratuidad en la atención médica y en medicinas; gratuidad en servicio de internet.

estigmatización profesional tiñó las calles de plantones, marchas y diferentes expresiones de protesta, demostraron así ser un punto de posible desestabilización por una tradición magisterial presente en una gran mayoría de las familias mexicanas.

Desde antes de su llegada a la presidencia, AMLO se reunió en varias ocasiones con el magisterio disidente, la mayoría del sector divergente aglutinado en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE)²⁷⁵. Entre los acuerdos se sostuvo la anulación de la reforma educativa del sexenio peñista, la reinstalación del magisterio cesado, la autonomía del sindicato y coordinadora respecto a los intereses del gobierno, así como considerar la educación un derecho desde el reconocimiento de nociones propias existentes en proyectos alternativos que contrarrestan a las estandarizadas y gerenciales impulsadas por la llamada *nueva derecha*.

El magisterio era consciente de que llegarían cambios con los acuerdos que se establecieron en campaña tanto en cuestiones educativas como en la política pública en general. La mayoría de la disidencia concentrada en la CNTE simpatiza con la figura de AMLO y varios líderes magisteriales de la disidencia, sobre todo, de la Sección 22 de Oaxaca y de la Sección 18 de Michoacán se enfilaron en las listas del partido de Morena para tomar cargos políticos federales y estatales.

A la par, los acuerdos de AMLO no se restringieron con el magisterio disidente concentrado en la CNTE. Aunque se mostrara crítico con los circuitos de poder instaurados en sexenios pasados, existen desacuerdos, pactos, negociaciones y

²⁷⁵ El SNTE tiene en la actualidad más de un millón y medio de afiliados y sesenta secciones sindicales, de los cuales las secciones de Chiapas, Michoacán, Oaxaca y Guerrero tienen una fuerte capacidad movilizadora presente representada en la CNTE. A pesar de que cada sección de la CNTE tiene su propia forma organizativa, disponen de acuerdos comunes que convocan al resto de las secciones. Como comentamos, la CNTE aglutina al magisterio disidente que cuestiona las dinámicas clientelares y coercitivas tomadas históricamente entre el SNTE y los gobiernos en turno. A pesar de ello, cabe mencionar que también existe en la CNTE una gran diversidad, no existe una sola disidencia, sino una diversidad de disidencias. Liderazgos de la disidencia que se dedican a reproducir las mismas dinámicas que las cúpulas político- sindicales que el SNTE como también disidencias, normalmente asentada en las bases, que se movilizan por aspectos gremiales y realizan su labor educativa cotidiana desde proyectos alternativos creados por las/los mismas/os, entre otros, el Altamiranista en Guerrero, el PTEO en Oaxaca, las Escuelas Integrales en Michoacán.

continuidades con la *nueva derecha*, una muestra de ello fue la asignación de Esteban Moctezuma Barragán como titular de la Secretaría de Educación Pública.

Mauro Jarquín en su trabajo, *La pedagogía del capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México*, concreta que Esteban Moctezuma Barragán es parte de la “ciudadanía corporativa en educación”:

Ex priista, colaboró con los gobiernos de Carlos Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo, para ser posteriormente senador y retirarse de la vida política a la esfera de la filantropía corporativa, al frente de la Fundación Azteca, propiedad de Ricardo Salinas Pliego, uno de los hombres más adinerados del país... en el ámbito de los temas educativos, tanto por su paso en las esferas de gobierno educativo de la federación, como gracias a su participación en calidad de presidente del Compromiso Social por la Calidad de la Educación... colaboró con expresiones de la ciudadanía corporativa como Suma por la Educación, ExEB, Fundación Televisa SM, A favor de lo Mejor, así como con organismos empresariales y asociaciones de padres de familia de corte conservador (Jarquín, 2021:268)

La primera enmienda educativa al inicio del gobierno de Andrés Manuel López Obrador fue la que acordó con los/las maestros/as, la de “tumbar la mal llamada reforma educativa” del sexenio de Peña Nieto. El actual presidente presentó la propuesta de reforma de ley a los artículos 3º, 31º y 73º el 12 de diciembre de 2018, después de su toma de protesta el primero de ese mismo mes, aunque fue aprobada en mayo del siguiente año. Concordamos con Mauro Jarquín al considerar que la actual Reforma Educativa se centró en eliminar la “evaluación punitiva”, que representaba una afectación en los derechos laborales del magisterio a modo revalorizar su rol en la sociedad. Mauro Jarquín concreta sobre la evaluación que “no contemplaba un posible revés a todo un entramado de políticas administrativas gerenciales cuya ruta lógica es la profundización de las privatizaciones educativas” (2021:269)

En un contexto de incertidumbre magisterial desde 2013, también coincidimos con Jarquín cuando comenta que, “ciertas voces disidentes parecían olvidar que la “transformación educativa” gerencial impulsada por las OSC empresariales nunca consistió únicamente en una ley específica... sino que se comprendía de políticas, leyes y prácticas gubernamentales destinadas a transformar el hacer cotidiano del sistema educativo” (2021:169). Por lo tanto, a pesar de que el sistema educativo

que se consolidó por el poder empresarial en 2013 no dejara de funcionar, de manera casi unánime, la reforma educativa actual tuvo aprobación del magisterio disidente.

Una de las medidas gubernamentales de “ruptura con el neoliberalismo” por parte del gobierno fue la supresión del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)²⁷⁶, órgano autónomo del sistema educativo nacional para la evaluación de la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, considerado un espacio esencial para ejecución de políticas educativas gerenciales. Aunque, por otra parte, el 6 de noviembre de 2018, Esteban Moctezuma presentó la creación de un consejo consultivo, “refrendó la vocación del nuevo gobierno para colaborar con OSC empresariales y expresiones filantrópicas en la construcción del país”. Es más, “López Obrador hizo propio al hacer público en su cuenta de Twitter la conformación de un consejo asesor empresarial conformado por Ricardo Salinas Pliego, Bernardo Gómez, Olegario Vázquez Aldir, Carlos Hank González, Daniel Chávez, Miguel Rincón, Sergio Gutiérrez y Miguel Alemán hijo” (2021:277-278) La política educativa “filantrópica” dejó su sello desde noviembre de 2018 con la conformación de un Consejo Directivo en boga de un proyecto nacional impulsado por AMLO:

Llama mucho la atención la presencia de Ricardo Salinas Pliego y Carlos Hank, fundador uno e integrante otro del patronato de las organizaciones Caminos de la Libertad y Mexicanos Primero, respectivamente; la primera asociación, principal impulsora de las políticas de *voucher* escolar (privatización exógena) en la educación pública mexicana, y la segunda, punta de lanza del empresariado por transformar el sistema educativo público hacia un esquema de organización gerencial y promercado con recursos del erario, mediante las propias instituciones del Estado, el propio profesorado (2021:279)

En este sentido, en el plano educativo, la reforma educativa bajó el grado de disputa tanto por el apoyo del magisterio por eliminar la “evaluación punitiva” como el apoyo del sector empresarial por la continuación “filantrópica” en las políticas públicas educativas.

²⁷⁶ Bajo decreto y junto a la reforma educativa de 2019 se suprimió el 15 de mayo de 2019, fue reemplazado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

Cuando la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la emergencia sanitaria por la pandemia de COVID 19 o SARS-CoV-2 el 30 de enero de 2020 se abrieron amplios debates sobre la desigualdad y educación. Ante el cambio de paradigmas educativos en los procesos de enseñanza- aprendizaje por el confinamiento en casa, la brecha de la desigualdad permanente se visualizó y vigorizó de manera notoria en la educación a distancia.

En el caso mexicano y mundialmente, la virtualidad de clases amplió la cobertura de plataformas digitales que en la actualidad están concentradas en manos de los sectores privados que como menciona Jarquín, "... una oportunidad de intervención del mundo corporativo en la provisión del servicio educativo público en todo el mundo" (Jarquín, 2021: 315). El 2 de marzo de 2020 se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF)²⁷⁷ la suspensión de clases presenciales en educación básica, normal y superior dependiente de la SEP. El gobierno mexicano con Esteban Moctezuma como titular de la Secretaría de Educación inició el Programa Aprende en Casa I el 20 de abril de 2020 para desarrollar el aprendizaje a distancia con la televisión.

El uso de la televisión como herramienta educativa dejó en un segundo plano los debates entorno a la diversidad de contextos de exclusión y desigualdad por la falta de tecnologías, falta conectividad y contextos de adversidad que muchos/as estudiantes atravesaron en el entorno familiar y social.

Después, el 24 de agosto del mismo año, el presidente López Obrador convocó a sus conferencias matutinas a Emilio Azcárraga, presidente del Consejo de Administración de Grupo Televisa; Benjamín Salinas, director general de Televisión Azteca; Francisco D. González Albuérne, vicepresidente ejecutivo de Grupo Multimedios, y Olegario Vázquez Aldir, director de Grupo Empresarial Ángeles para la firma de un acuerdo de concertación: cuatro televisoras nacionales en seis canales transmitieron contenidos educativos con validez oficial y curricular a treinta

²⁷⁷ Diario Oficial de la Federación 2 de marzo de 2020. En Línea: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0

millones de estudiantes de dieciséis grados escolares de educación básica y media superior:

Firmamos un acuerdo con representantes de cuatro televisoras que, junto a los canales del SPR, contribuirán a transmitir contenidos educativos con validez oficial y curricular. De 8 de la mañana a 7 de la noche, los estudiantes podrán seguir sus clases a distancia desde su televisor. Se producirán y transmitirán más de más de 4 mil 550 programas de televisión y 640 de radio en 20 lenguas indígenas acordes con los planes y programas de estudio. Todas las transmisiones contarán con Lenguaje de Señas Mexicano²⁷⁸

En la emergencia sanitaria, se fortaleció la presencia empresarial y el magisterio quedó relegado en la toma de decisiones del quehacer educativo y la elaboración de capsulas televisivas y radiales del Programa Aprende en Casa. A pesar de ello, en la práctica cotidiana, la labor colectiva entre docentes, madres y padres de familia y estudiantes fue fundamental²⁷⁹.

Con mayores cargas administrativas, horarios laborales flexibles, recursos económicos propios y capacitación espontánea en métodos virtuales para garantizar la interacción continua, los/las maestros/as fueron conscientes de que se debían mantener las clases para evitar una masiva deserción escolar. El sistema educativo fue el escaparate donde se evidenció la violencia estructural, las condiciones de desigualdad y exclusión social, así como la precariedad en cobertura e infraestructura.

Las medidas tomadas por el gobierno en la época pandémica generaron desencuentros con la lógica institucional que se realiza con la asistencia presencial escolarizada. El sistema educativo continuó en su control rutinario de planeaciones, evaluaciones y horarios rígidos que hacen énfasis en contabilizar el ejercicio educativo. A las lógicas correctivas del sistema educativo se les atravesó una

²⁷⁸ Canal de Andrés Manuel López Obrador en YouTube: Con clases a distancia inicia el 24 de agosto ciclo escolar 2020-2021. Conferencia presidente AMLO: <https://www.youtube.com/watch?v=31VgrthB-oM&t=2584s>. El costo de la transmisión de “Aprende en Casa II” de la SEP en cuatro televisoras fue de 450 millones de pesos y 1.5 millones de pesos en la creación de contenidos educativos

²⁷⁹ Para visibilizar dichas circunstancias en México tenemos el trabajo realizado por Daliri Oropeza, en su libro *Docentes de a pie. Enseñar en la pandemia*. Publicado en la editorial Ibero, a partir de siete reportajes narra el trabajo que realizaron maestras/os para mantener el vínculo con estudiantes, madres y padres de familia en la emergencia sanitaria.

pandemia que abrió la pertinencia del uso de las llamadas Tecnologías de la Información y el Conocimiento (TICs), un espacio virtual de manejo de la información e interacción programado donde la/el docente ejerce sus funciones en un proceso lineal y flexible para ser un operador que articula los aprendizajes bajo pautas preestablecidas automáticamente. Ese proceso es interesante de destacar por el aumento de la brecha de desigualdad que se abre con la educación insertada en las tecnologías, además de intervenir en paradigmas educativos de educación popular:

- 1) Fomenta la desigualdad y deserción educativa además de que queda truncado el derecho a la educación por el hecho de que una cantidad de estudiantes no cuentan con acceso a clases virtuales. INEGI arroja datos del 2020 en los que apuntan que el 43.8% de los hogares cuentan con computadora y que el 59.9% de los hogares como proporción del total cuentan con conexión a internet. En cuanto a la televisión, el 91.4% de los hogares disponen de televisión²⁸⁰.
- 2) El origen de TICs acumula beneficios al sector privado transnacional en la que se lucra por los servicios gerenciales que ofrecen, además de controlar la comunicación y el manejo de datos. Jarquín menciona que el programa nacional de aprendizaje del gobierno federal, Aprende en Casa, “fue asistido por un conjunto de empresas y organizaciones como Microsoft, Facebook y Fundación Televisa... Así mismo, el gobierno presentó la Estrategia de Educación a Distancia: transformación e innovación para México, con el apoyo de Google for Education...” que es parte de “un proceso de expansión global de dichas corporaciones que ha resultado beneficiado como efecto de la pandemia” (Jarquín: 2021: 319- 321)

Así mismo, podríamos señalar que la pandemia aumentó el margen de maniobra para que a partir de las tecnologías operen y se debatan cuestiones que activen las políticas gerenciales en políticas públicas, “resulta importante el acercamiento constante que el secretario Moctezuma mantuvo

²⁸⁰ INEGI, *Disponibilidad y uso de TICS*: <https://www.inegi.org.mx/temas/ticshogares/>

con las cámaras empresariales respecto a los trabajadores del sistema educativo durante la pandemia y el diseño legislativo con la Coparmex, así como los encuentros de alto nivel con Mexicanos Primero y sus homólogos latinoamericanos” (2021: 324)

- 3) La introducción de los TIC´s incrementan la educación gerencial y dificulta los procesos de enseñanza- aprendizaje desde una comprensión colectiva del conocimiento, intercambio de vivencias, experiencias e interacciones apegadas a una realidad concreta, la importancia del juego y el movimiento para el desarrollo cognitivo, el impulso a la creatividad, las pedagogías colectivas y propias, la solidaridad, el encuentro, el diálogo, la diversidad, las formas de organización colectiva, el trabajo comunitario, la participación activa, etc. si de por sí se reivindican en el quehacer educativo, por ahora, la educación tecnológica y los TICs, tienden a mecanizar, dividir y aislar los procesos de enseñanza- aprendizaje

A inicios del gobierno lpezobredorista, la figura de Esteban Moctezuma representó el pacto con la *nueva derecha*, aunque un 15 de febrero de 2021, asignado embajador de los Estados Unidos de América, Delfina Gómez Álvarez tomó el relevo. La maestra de educación básica y política de Morena cumplía con otro perfil al interior de la SEP representó a la figura del magisterio y al contrario que Moctezuma, mantuvo un bajo perfil. Aparentemente, el debate educativo estuvo paralizado, las intervenciones de la secretaria en actos y pronunciamientos públicos se mantuvieron en escasa resonancia. A la par, el magisterio atravesaba un periodo sin mecanismos de evaluación claros, con una posición más crítica respecto a la supuesta ruptura con el neoliberalismo en las políticas educativas y en una paralización de diálogos con presidencia por la situación pandémica en el que la retoma de negociaciones pasaron de ser con la CNTE a ser con la dirigencia del SNTE²⁸¹

²⁸¹ La disidencia magisterial apunta que la CNTE y el presidente Andrés Manuel López Obrador tuvieron un primer acercamiento importante con la apertura de mesas de diálogo para el proyecto educativo de la Cuarta Transformación. El presidente se acercó a la CNTE por su capacidad crítica ante el neoliberalismo y movilizadora por los derechos laborales del gremio. Después de una parálisis pandémica de dos años, el diálogo se direccionó hacia el SNTE. El giro del diálogo se comenta que

En un marco ambiguo entre rupturas y continuidades, Delfina Gómez como titular de la SEP, propuso el Nuevo Marco Curricular de 2022, un documento en proceso de elaboración que quedó detenido con su renuncia para postular nuevamente a la candidatura como gobernadora del Estado de México. La propuesta tuvo una mayor resonancia en el contexto de la llegada de Leticia Ramírez Anaya²⁸² en un momento en el que se consideró presentar la Nueva Escuela Mexicana, un Plan de 23 años que con el derecho a la educación como eje principal es un modelo educativo con principios pedagógicos de bases filosóficas humanistas y metodologías didácticas apegadas a proyectos comunitarios en diversos niveles educativos. En el caso del magisterio se considera la revalorización del magisterio, “mejoramiento de formación inicial partiendo de la reestructuración organizacional de la planta docente y directiva y de contar con la infraestructura necesaria para las escuelas normales del país” (SEP, 2019), donde también se contempla el uso de tecnologías e infraestructura para una educación ya no de “calidad” sino de “excelencia”.

En este sentido, el Nuevo Marco Curricular de 2022 ha generado más rispidez entre los “expertos de la educación” de corte gerencial que la Reforma Educativa. El documento de elaboración del Nuevo Marco Curricular de 2022 disponible en la página oficial de la SEP²⁸³ se comenta que es una construcción colectiva realizada en asambleas magisteriales y con propuestas que suponen una dimensión opuesta al propósito modernizador de la educación perfilada desde el salinismo. La calidad, competencia y las evaluaciones se enfrentan a la educación como una interacción de enseñanzas-aprendizajes pertinentes para resolver problemáticas de la vida

pudo ser derivado, entre otras cuestiones, a los sucesos dados el 27 de agosto de 2021 cuando el presidente AMLO viajó a Chiapas y un contingente de alrededor de trescientos/as maestros/as de la Sección 7 bloquearon el paso de la camioneta donde se trasladaba entre consignas como “fue un error votar por Obrador”. Los hechos ocurrieron cuando AMLO iba camino a su diaria conferencia mañanera, lejos de Palacio Nacional, ese día se dirigía a las instalaciones de la VII Región Militar para su realización. La molestia de AMLO devolvió un “Ni Frena ni la CNTE detienen al presidente”. En la actualidad se comenta entre el magisterio que da voz pública al dirigente general del SNTE, Alfonso Cepeda.

²⁸² Leticia Ramírez Anaya es maestra de educación básica con experiencia frente a grupo de 1980 a 1992, fue secretaria de la Sección 9 del SNTE y de la CNTE. Después de alrededor de doce años en funciones educativas se dedicó a coordinar el área de atención ciudadana cuando AMLO fue jefe de gobierno de la Ciudad de México, también ejerció esta labor desde el 2018 en el gobierno federal. AMLO considera que Leticia Ramírez es una persona con capacidad de diálogo, experiencia en aula y leal a los principios de la Cuarta Transformación.

²⁸³ Nuevo Marco Curricular 2022, en línea: <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/>

cotidiana. En ese sentido, las pedagogías críticas, los enfoques humanistas, la formación integral y holística tomaron las riendas del sentido educativo en la construcción del Nuevo Marco Curricular.

El marco curricular que primeramente fue presentado por la ex titular de la SEP, Delfina Gómez, propone articularse en áreas de conocimiento mediante siete “ejes articuladores” transversales que integran el currículo para generar aprendizajes significativos y dejar las concepciones neoliberales y eurocéntricas heredadas históricamente: Inclusión; Pensamiento Crítico; Interculturalidad Crítica; Igualdad de Género; Vida Saludable; Fomento a la Lectura y Escritura; Educación Estética.

Entre los “campos formativos” del currículo de la educación básica se consideran: Lenguajes; Saberes y Pensamiento Científico, Ética, Naturaleza y Sociedad; De lo humano y lo Comunitario. También hay un apartado sobre “proyectos como expresión de la articulación entre la escuela y la comunidad local, regional y mundial”.

Los aspectos más destacables del viraje educativo podrían ser la autonomía docente y la autogestión propuesta en base a una pertinente integralidad del sentido educativo y su incidencia en la comunidad como epicentro de la enseñanza de saberes y conocimientos. El Nuevo Marco Curricular pretende que la escuela-comunidad genere sentido de pertenencia y sea el laboratorio de aprendizajes colectivos relacionados en problematizar, diagnosticar e intervenir mediante pedagogías críticas que guíen proyectos concretos. La recuperación de saberes y conocimientos propios, la colectividad entre docentes y estudiantes y la acción comunitaria pretenden alejar los academicismos y las abstracciones teóricas apostando por una transformación educativa de a pie para poder desarrollar estrategias contra la desigualdad.

El Nuevo Marco Curricular enuncia vías para consolidar un debate educativo que reabra las brechas de desigualdad y exclusión del sistema educativo, interpele sobre la identidad, la historia, la participación, la interculturalidad, la armonía con la naturaleza, etc. en la que enaltecimiento del rol del magisterio y la escuela en contextos diferenciados contradice a las lógicas estandarizadas. En este sentido, el

Nuevo Marco Curricular condensa la acumulación de experiencias de educación alternativa de diferentes secciones del magisterio disidente y nos evoca a la Ley Educativa “Avelino Siñani- Elizardo Pérez” del Estado Plurinacional de Bolivia.

Las posturas políticas del entramado educativo continúan representando una disputa social permanente. Sin ánimo de ahondar en una propuesta que se encuentra en proceso de elaboración, nos interesa mencionar que como en el caso boliviano, pareciera que existe la voluntad de generar un currículo que fomente la conciencia del contexto de estudiantes y docentes mediante una pedagogía crítica, decolonial y de justicia social en el que se puede apreciar que se ponen en la mesa del debate epistemologías y paradigmas que recaen en abstracciones conceptuales del ámbito académico y no logran cohesionar con la formación del conjunto magisterial. La propuesta que inicialmente se presentó por Delfina Gómez se alinea a las agendas públicas educativas de los llamados gobiernos progresistas del siglo XXI que recuperan los postulados latinoamericanos de educación popular gestadas en los setenta y reconfigurados en la academia y en movimientos sociales desde diferentes perspectivas de género, clase y raza. Entendida desde una correlación de fuerzas existente en el escenario político, los sectores conservaduristas y reaccionarios consideran que son propuestas “comunistas”²⁸⁴ que marcan un considerable “retroceso” educativo y nacional por pensar la comunidad un espacio de procesos de aprendizaje atrasados, estancos y caducos que afectan a la perspectiva universal y modernizadora centrada en la competencia mercantilista.

La disputa se encuentra entre rupturas y continuidades que dejan escenarios de confusión por la falta de concreción y contradicción de leyes, reformas y marcos curriculares que contienen una multitud de conceptos que han sido reformulados en espacios de índole sociológico decolonial, distanciados de los espacios de formación docente, aunque con la colaboración de liderazgos del magisterio disidente. Con Bolivia como referente, lo menciona Noel Aguirre, son leyes y propuestas educativas gubernamentales que hacen énfasis en lo discursivo, pero

²⁸⁴ Los libros de texto gratuitos de la SEP publicados en agosto de 2023 se encuentran en las mismas lógicas de debate en el marco de la Nueva Escuela Mexicana en su conjunto

en la actualidad, consideran la importancia de un balance crítico aspectos pedagógicos, metodológicos, didácticos, cognitivos, gestión, implementación, etc.

En el caso mexicano se trata del Marco Curricular²⁸⁵, documento que no empata en su normativa con la Reforma Educativa y con un conjunto de diferentes planes y leyes, cuestiones que nublan aún más la construcción de una política pública educativa fundamentada desde la ruptura de políticas instauradas en sexenios pasados. De esta manera, se puede visibilizar que, tanto en la Secretaría de Educación Pública como en el gobierno de AMLO, existen disputas internas que generan excesiva ambigüedad por las herencias burocráticas y clientelares que perduran entre promesas transformadoras que pueden resultar simulaciones.

La reforma curricular deja entre maestras/os y diferentes trabajadoras/es del ámbito educativo una sensación de constante incertidumbre por sus contradicciones y cambios de paradigmas con altos niveles de exigencia y compromiso social, pero escasa claridad de concreción en el plano pedagógico y laboral. En la marea de conceptos que divagan entre contradicciones, de alguna manera, se enaltecen las funciones del magisterio y se promueve la autonomía del quehacer educativo de cada escuela, por tanto, entre esas grietas, consideramos que pueden existir posibilidades para generar iniciativas propias y locales que potencialicen la creatividad colectiva y formas emancipatorias de concebir la educación.

7.5.2.- Formación docente y Normales Rurales: ¿continuación del abandono?

Como hemos mencionado en el anterior apartado, Andrés Manuel López Obrador consideró al magisterio un pilar importante para su gestión y la Reforma Educativa presentada a escasos meses de su llegada cumplió con la urgencia de eliminar la evaluación punitiva. En cuanto a las Normales Rurales, las primeras expresiones como presidente del gobierno mexicano fueron en el casco histórico de la Normal Rural de El Mexe en Francisco I. Madero, Hidalgo. En un evento realizado el 15 de diciembre de 2018²⁸⁶ presentó uno de sus programas del bienestar, las

²⁸⁵ El 29 de octubre del 2022 inicia un proceso piloto con el nuevo marco curricular en treinta escuelas de diferentes puntos de la República

²⁸⁶ En aquel evento, el actual presidente comentó que inicia una nueva etapa en la educación pública, que todos los niveles educativos son un derecho, por lo que anunció la creación de cien

Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJG), que consta de la creación de cien universidades públicas en el país y la reapertura de la Normal Rural de El Mexe como acto de apoyo al normalismo rural.

Como hemos mencionado en el séptimo capítulo, durante el gobierno de Osorio Chong en el estado de Hidalgo, se dio el cierre de la Normal Rural de El Mexe en el municipio de Francisco I. Madero y a partir del 2006 se abrió la Universidad Politécnica de Francisco I. Madero (UPFIM) en las mismas instalaciones. Por lo tanto, AMLO comentó que la reapertura de la Normal Rural “Luis Villareal”, “no implica el cierre de otras escuelas”. En el proceso de reapertura de El Mexe en Hidalgo, una de las polémicas políticas de índole más estatal fue la apropiación y recuperación del Casco Histórico ya que la UPFIM ocupó las instalaciones desde su apertura. La otra polémica que se desató de manera más contundente fue entorno a que si una de las demandas de la CNTE fue la reapertura de El Mexe, no fue como parte del Programa de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJG), sino como parte del sistema de Normales Rurales en la que una de las claves fundamentales es la recuperación del internado. Por lo tanto, en la actualidad, en las setenta hectáreas de la histórica Normal Rural se ubican los tres proyectos educativos de educación superior (UBBJG, UPFIM y Normal Rural), una telesecundaria y un bachillerato.

Después de la Reforma Educativa de 2018, la revalorización docente quedó paralizada, las formas de evaluación punitiva quedaron en el pasado, pero no se descartó la continuidad de métodos de evaluación magisterial, se mantienen en suspenso, así como la formación inicial como continua del magisterio. En septiembre de 2019, se publicó la *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*, Nueva Ley DOF 30-09- 2019 en la que se considera fundamental “reconocer la contribución a la transformación social de las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo... Revalorizar a

universidades públicas y diez millones de becas para estudiantes de nivel básico, medio superior y superior.

las maestras y los maestros, como profesionales de la educación, con pleno respeto a sus derechos”²⁸⁷ Para ello, se considera necesario la creación de una “carrera justa y equitativa”, el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros debe considerar:

- I. Contribuir al desarrollo integral y máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes;
- II. Contribuir a la excelencia de la educación en un marco de inclusión y de equidad, bajo los principios, fines y criterios previstos en la Ley General de Educación y lo referente a la nueva escuela mexicana;
- III. Mejorar la práctica profesional del personal al que se refiere esta Ley, a partir de la valoración de las condiciones de las escuelas, el intercambio colegiado de experiencias y otros apoyos necesarios para identificar sus fortalezas y atender las áreas de oportunidad en su desempeño;
- IV. Establecer programas de estímulos e incentivos que contribuyan al reconocimiento del magisterio como agente de transformación social;
- V. Desarrollar criterios e indicadores para la admisión, la promoción y el reconocimiento del personal docente, técnico docente, asesor técnico pedagógico, directivo y de supervisión;
- VI. Promover el desarrollo de las maestras y los maestros mediante opciones de profesionalización que les permitan ampliar su experiencia y sus conocimientos, fortalecer sus capacidades y mejorar su práctica educativa;
- VII. Definir los aspectos que deben abarcar las funciones de docencia, como la relación con la comunidad local, el desarrollo de pensamiento crítico y filosófico, el mejoramiento integral y constante del educando, además de la planeación, el dominio de los contenidos, el ambiente en el aula, las prácticas didácticas pertinentes, el máximo aprovechamiento escolar y aprendizaje de los alumnos, la solidaridad en la escuela, y el diálogo y participación con madres y padres de familia o tutores, así como los aspectos principales de las funciones de asesoría técnica pedagógica, dirección y supervisión;
- VIII. Determinar los niveles de competencia para cada una de las categorías que definen la labor de quienes realizan funciones de docencia, de técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, de dirección y de supervisión, a fin de que dicho personal, las escuelas, las zonas escolares y en general, los distintos responsables de la educación en el sistema educativo cuenten con referentes para la mejora continua y el logro de los criterios e indicadores, y
- IX. Fomentar la integridad en el desempeño del personal que participe en el Sistema para que su actuar sea imparcial, objetivo, transparente, apegado a la ley y, a su vez, rechace o denuncie cualquier acto de corrupción o conducta que contravenga la normatividad aplicable

²⁸⁷ Nueva Ley DOF 30-09- 2019, *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*, México. En línea: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf

En noviembre del mismo año, escasos meses antes de la emergencia sanitaria, la SEP publicó un “acuerdo educativo nacional”, *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*, en el documento se muestran “ejes estratégicos” retomados de cinco mesas que constituyeron el Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas en “compromiso del Estado Mexicano, tomando en cuenta las atribuciones que le corresponden a cada autoridad educativa: Federal, Estatal, y Municipal”: “ La formación de docentes para transformar el país; La Escuela Normal y su planeación hacia el futuro; Desarrollo profesional de los formadores de docentes; Autonomía y gestión de las Escuelas Normales y Ruta curricular”²⁸⁸

El documento se centra en las Normales de manera general, es decir, a lo largo del documento no se hace alusión a la situación específica de las Escuelas Normales Rurales. En cuanto al primer eje, sobre la formación de docentes se menciona que debe responder a la transformación del país:

- Un carácter social, contextual y situacional de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la creación de un modelo educativo con un nuevo paradigma a la vanguardia del desarrollo científico y tecnológico, con valores para la convivencia social y ambiental, la diversidad lingüística y cultural anclada en nuestras raíces nacionales
- Recuperar la formación inicial y la función de la docencia con pensamiento humanista, un sujeto social, un agente del cambio con una visión democrática, justa, participativa e intelectual. Una profesión de Estado que articule acciones del aula, escuela y comunidad para promover el respeto a formas de vida que recuperen una dimensión filosófica- social intercultural
- Procesos de actualización y mejora para resignificar la educación con enfoque holístico e integral que desarrolle identidad nacional, democrática, equitativa, inclusiva e intercultural que ponga énfasis en la perspectiva de género y respeto a los derechos humanos, las libertades y la cultura de la paz los valores humanos, el desarrollo socioemocional
- Recuperación de pedagogías que enfatizan el porqué y el para qué del contenido educativo en función a contextos, aprendizajes sociales y la producción de saberes, dominio de saberes transdisciplinarios acordes a su ámbito de intervención sociopedagógicamente según el desarrollo cognitivo, psíquico, físico, emocional, conductual, social y cultural de sus alumnos como un hecho reflexivo, participativo

²⁸⁸ El documento *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*, en <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>

y problematizador, hábil para comunicar sus ideas en lenguas originarias y extranjeras (SEP, 2019)

Sobre el segundo eje, la “proyección al futuro de las Escuelas Normales”:

- Requiere fortalecerlas e impulsar un proceso de transformación en función de las demandas actuales y futuras del entorno social (local, nacional y global), impulsando valores para convivencia en el marco de la diversidad y de las políticas públicas generadas por la colaboración de organismos internacionales
- Oferta educativa que responda a las exigencias diferenciadas de formación en el campo de educación: inicial, primaria, secundaria, media superior y superior; especial, inclusión educativa, educación física, artística, indígena e intercultural... contribuyan a disminuir los índices de pobreza, discriminación y rezago social con el fin de lograr excelencia educativa
- En el ámbito académico, la estrategia de transformación ha de considerar la heterogeneidad del normalismo mexicano atendiendo su historia, identidad y trayectoria para definir políticas educativas que fortalezcan a las Escuelas Normales. Necesario considerar la posibilidad de conformar una Junta de Gobierno que coadyuve con las atribuciones que la Ley le otorga a la Secretaría de Educación Pública
- Para fortalecer la formación diseñar, implementar, dar seguimiento, evaluar y actualizar los planes y programas de estudio considerando escuelas multigrado, educación socioemocional, salud ambiental, conciencia histórica, atención a la diversidad, y las lenguas y culturas originarias
- Consolidar una cultura de la evaluación con procesos integrales, formativa y holística en planes y programas de estudio, desempeño del personal académico, administrativo y de apoyo bajo estándares nacionales e internacionales de educación que aseguren la excelencia académica
- Las instancias de gobierno deben garantizar un presupuesto que cubra las necesidades de infraestructura a efecto de fortalecer áreas sustantivas (docencia, investigación, difusión y extensión educativa)
- La formación continua es responsabilidad de las Escuelas Normales: certificación, dominio o conocimiento de lengua extranjera, uso didáctico de las TIC, aulas virtuales, inclusión, lengua de señas mexicanas y originarias, Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), Braille, cuidado de la salud, y la habilitación para mejorar los procesos de la calidad educativa
- Garantizar financiamiento de las acciones de profesionalización de los formadores de docentes, movilidad nacional e internacional, producción académica, difusión de experiencias exitosas, redes académicas, participación e foros, seminarios, talleres virtuales, intercambios estancias (SEP, 2019)

El tercer eje, el desarrollo profesional de los formadores de docentes:

- Crear en coordinación con el Sistema Nacional de Mejora continua de la Educación un Programa Nacional de Formación y Desarrollo Profesional para los formadores

de docentes, orientado a satisfacer las necesidades del contexto local, nacional e internacional como un derecho laboral fundado en las leyes

- Impulsar realización de estudios de posgrado que respondan a los criterios de posgrados en torno a la profesionalización y/o de investigación del CONACYT que permitan ser postulados al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad
- Crear Colegiados Regionales para llegar a la conformación de un Colegiado Nacional
- Investigación, innovación y movilidad académica nacional e internacional
- Respetando federalismo y las distintas competencias de cada nivel de gobierno, elabora y/o rediseña un reglamento de admisión, promoción, recategorización, cancelación-creación, claves de nueva creación y otorgamiento de estímulos, plazas, a través de un proceso transparente ponderando la contratación de tiempo completo (SEP, 2019)

En cuanto al cuarto eje sobre la autonomía de gestión curricular y pedagógica, administrativa y financiera, el documento señala que debe considerarse una “ruta de trabajo sexenal” y atender las necesidades en tres niveles: local, regional y nacional. El cuarto eje trata sobre la autogestión y autonomía, “es necesaria la autogestión para su vida académica, con posibilidad de participar en el nombramiento de su cuerpo directivo, funciones sustantivas, administración de recursos, empleo de ingresos propios, donaciones, contraloría social rendición de cuentas y el establecimiento de acuerdos y convenios con otras instituciones” (SEP, 2019). En cuanto a la autonomía se nombra la “financiera que permita disponer de recursos económicos federales, estatales y autogenerados” y “la autonomía pedagógica y curricular asegura la libertad académica de las Escuelas Normales... permitirá diseñar, ofertar y evaluar planes y programas de formación inicial, continua y de posgrado...” (SEP, 2019)

Por último, el quinto eje plantea una Ruta Curricular con enfoque integral en la formación profesional docente, en el documento se apunta a que se deben ofrecer “fundamentos teórico- metodológicos de integralidad y contextualización del ser humano, incluyendo aspectos interculturales y holísticos”. Para ello, el currículum debe aspirar a una “flexibilidad que responda a una formación profesional docente integral, centrada en el sujeto *glocal* que recupere la especificidad contextual, regional, nacional e internacional. También se debe establecer un trayecto formativo

autónomo y flexible...”, para ello, los docentes de cada Escuela Normal, “serán los encargados del diagnóstico, diseño, implementación y evaluación”

En la “Ruta Curricular” que debe establecerse según el documento de la SEP, “se deben crear las condiciones legales, institucionales, económicas y normativas para la implementación de las políticas públicas de evaluación... se evalúen los procesos académicos y de gestión curricular a través de la definición de equipos interinstitucionales (normalistas y especialistas en diseño curricular)... con el propósito de fortalecer y reorientar el diseño curricular y garantizar la pertinencia de los planes y programas”.

Nos interesa mostrar algunas partes del documento *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales* para destacar las contradicciones que se pueden apreciar en su lectura. Mientras se menciona el liderazgo del magisterio como un factor fundamental para el “desarrollo integral, formativo y holístico” apegado a la comunidad, se menciona la necesidad de “consolidar una cultura de evaluación... bajo estándares nacionales e internacionales de educación que aseguren la excelencia académica”, “áreas de oportunidad en su desempeño”, “programas de estímulos e incentivos”, “desarrollar criterios e indicadores para admisión, la promoción y el reconocimiento”. Es decir, un empate con las políticas educativas neoliberales.

Cuestiones que se mezclan con una narrativa que concibe a la/el maestra/o como “agente de transformación social y ambiental”; entre las características de la docencia se señalan “pensamiento crítico”, “carácter social, contextual y situacional”, “valores de convivencia social”, “intelectual”, “solidaridad”, “diálogo”, “participación” con la comunidad local, para impulsarlo se comenta que se deben “determinar niveles de competencia para cada una de las categorías que definen la labor”.

Para más contradicciones, se apunta que el proceso de transformación se fortalecerá impulsando “valores de las políticas públicas generadas por la colaboración de organismo internacionales” y llama la atención que la labor docente sea la de transformador/a social a la par que la de “fomentar la integridad en el

desempeño... para que su actuar sea imparcial, objetivo, transparente, apegado a la ley...”.

La visibilidad de la desigualdad social se hizo más evidente en la pandemia y una vez más los impactos del rezago educativo recayeron en el desempeño, eficacia y compromiso social del magisterio. La atención se dirigió a la necesidad de capacitar al magisterio en TICs y en metodologías de educación a distancia. Después, en el regreso a aulas, las controversias relacionadas entre rezago educativo y el derecho a la educación quedaron relegadas.

En ese sentido, entre el reconocimiento magisterial, la narrativa contra las políticas educativas neoliberales, la situación que marcó la emergencia sanitaria y la falta de concreción para crear alternativas en política educativa mantienen un panorama de ambigüedad que puede palpase en el quehacer y posturas magisteriales, sobre todo, en lo político- sindical. Desde ese momento los debates educativos entre el gobierno y las diferentes organizaciones relacionadas al sector educativo se mantienen en espacios reducidos, con escasa accesibilidad, dirigidos por funcionarios públicos de la SEP y liderazgos magisteriales que se entremezclan con dinámicas e intereses sindicales.

Por su parte, las Normales Rurales del país continúan en un rumbo de incertidumbre. Las diecisiete Escuelas Normales Rurales existentes en el país se encuentran en situación de abandono permanente a pesar de que el mandatario presidencial las considere un espacio educativo imprescindible para la educación de familias campesinas pobres. Las constantes medidas de abandono en las históricas escuelas se concentran en el tema presupuestal. Nancy Flores, periodista de *Contralínea*, preguntó al presidente en la rueda de prensa del viernes 12 de agosto del 2022 si cabe la posibilidad de federalizar el proyecto educativo de las Normales Rurales para que no dependan de las decisiones arbitrarias que se toman desde los gobiernos estatales y AMLO declaró:

... sí, no lo descartamos y sí es importante ir federalizando la educación y la salud, porque se abandonó la salud y la educación pública... vamos a seguir apoyando a las escuelas rurales y se logró, nada más que hace falta convertirlo en realidad, que

los sueños, nuestros ideales, se conviertan en realidad, porque hay muchas resistencias... (AMLO en Flores de *Contralínea*, 2022)

Sobre la atención al magisterio comentó en la misma pregunta realizada por la periodista Flores:

... ya no condenar a los maestros como se hizo, respetar a los maestros y ayudarlos, apoyarlos. Estoy haciendo un análisis sobre lo que ganan los maestros, porque ahora que ha incrementado el salario ya un trabajador promedio del Seguro Social, inscrito en el Seguro Social, de los 21 millones de trabajadores que están inscritos en el Seguro Social, el promedio son 14 mil 300 pesos al mes, y en una primera aproximación, un primer análisis, el maestro trae en promedio 12 mil 500, o sea, el promedio de un trabajador inscrito al Seguro es 14 mil 300 y el del maestro 12 mil 500. Entonces, eso lo tenemos que resolver, lo tenemos que atender, maestros (Flores en *Contralínea*, 2022)

Regresando al tema de las Normales Rurales, AMLO declaró que, aparte de los antagonismos con gobiernos estatales, existen “resistencias” que también se concentran al interior de la Secretaría de Educación Pública, aunque no detalló cuales son:

Se acordó de que los egresados de las normales tengan preferencia en la contratación de maestros, que el que sale de una normal salga con su base, pero en la misma SEP tengo resistencias, porque es que caló hondo el pensamiento neoliberal o neoporfirista, fueron 36 años, y estoy batalla, batalla y batalla con eso... (AMLO en Flores de *Contralínea*, 2022)

Las Normales Rurales perduran en el tiempo actual con las mismas estrategias de supervivencia que generación tras generación optaron ante el abandono de gobiernos estatales. A pesar de que el gobierno federal apostara a una transformación de las Normales Rurales se encuentran entre incertidumbres pedagógicas, huelgas, bloqueos de carreteras, boteos, tomas de autobuses, toma de casetas²⁸⁹ y enfrentamientos contra cuerpos policiales para ejercer presión en el cumplimiento del pliego petitorio anual continúan dejando escenas como las de Mactumatzá en Chiapas y Tiripetío en Michoacán²⁹⁰.

²⁹⁰ En el caso de Mactumatzá, el 21 de mayo de 2021 un grupo de 250 normalistas tomaron autobuses de línea y bloquearon una caseta para exigir que el examen de ingreso para el ciclo escolar 2020-2021 se realizara de manera presencial ya que la mayoría de las/los postulantes son de comunidades con falta de accesibilidad a Internet para hacerlo de manera virtual. 95 normalistas

Siendo la toma de casetas una vía de supervivencia de normalistas rurales, el 22 de febrero de 2022 el Diario Oficial de la Federación lanzó una reforma a la Ley de Vías Generales de Comunicación a quien tome una caseta o cobre de manera ilegal servicio de peaje con prisión y multas. Escasos días antes de la reforma, el 4 de febrero de 2022 comunicó el Comité de Padres y Madres de los 43 estudiantes desaparecidos:

El día de hoy estudiantes de la Normal Rural de Ayotzinapa pretendían tomar la caseta de Palo Blanco con el objeto de manifestarse exigiendo la presentación con vida de los 43 estudiantes y denunciando la falta de avances en las investigaciones, sin embargo, más de 800 policías los encapsularon coartando su derecho a la libertad de expresión, asociación y reunión.

Por esta razón y para no confrontar a las fuerzas del orden, los estudiantes optaron por retirarse a su escuela, pero un mando de la Policía Estatal de manera innecesaria ordenó impedir el avance de los últimos autobuses, razón por cual los jóvenes intentaron abrir paso para que los vehículos avanzaran, pero fueron rechazados violentamente con gases lacrimógenos que lanzó la Policía Estatal... Es evidente que este gobierno ha mostrado su verdadera vocación represora. No existen diferencias entre el régimen represivo de gobiernos priistas y perredistas con el actual. Se evidencia una continuidad en la práctica represiva contra los movimientos sociales y principalmente contra los estudiantes de la Normal Rural de

fueron detenidas/os (74 mujeres y 21 hombres) y llevados a la Fiscalía del Estado después de ser dispersadas/os con gas lacrimógeno. Se les imputaron cargos como robo con violencia, atentados contra la paz e integridad del Estado y vandalismo, entre otros. Varias detenidas denunciaron abuso sexual, maltrato psicológico y físico, sin listas de detenidas/os se perdió el rastro de varias/os, situación que se vivió con tensión por la memoria de los hechos en Iguala contra estudiantes de Ayotzinapa.

En la Normal Rural “Vasco de Quiroga” de Tiripetío en Michoacán, en julio de 2022, un estudiante fue arrojado por un autobús de línea cuando realizaban volanteo y boteo para comunicar el incumplimiento de acuerdos por parte de autoridades estatales, entre otros, tres meses sin la llegada del recurso para mantener el comedor. En ese sentido cabe recordar que en tres décadas ningún gobernador estatal llegó a las instalaciones de la Normal Rural “Vasco de Quiroga” hasta que el gobernador estatal morenista, Alfredo Ramírez Bedolla, visitó sus instalaciones en su centésimo aniversario el 21 de mayo de 2022 para firmar la propuesta de iniciativa de declarar a la Normal Rural “Primitiva, Benemérita y Centenaria”, en su discurso mencionó: “primera en su tipo, fundada en 1922, para formar docentes para impartir clases en zonas marginas, comunidades campesinas e indígenas, la institución fue innovadora, original, revolucionaria y radical para abrir pauta a una gran política popular en materia educativa a nivel nacional y Latinoamérica” y declaró que su administración estaría “aliada” con la escuela. Abraham Méndez, Sol de Morelia, <https://www.elsoldemorelia.com.mx/local/ramirez-bedolla-ingresa-a-normal-de-tiripetio-para-firma-de-iniciativa-8317299.html>

Ayotzinapa. La normal se han convertido, como en el viejo régimen, en el principal enemigo de este gobierno... (Comité de padres y madres de familia de los 43)

Como hemos mencionado con anterioridad, la toma de casetas es para las actividades de las/los estudiantes normalistas rurales una fuente de recursos tanto para mantener la infraestructura del internado, sostener las tres comidas diarias del comedor y la movilidad entre escuelas. Desde los hechos en Iguala, para las madres y los padres de familia de los 43 estudiantes desaparecidos también fue una manera de sostener el movimiento de justicia. Los/las normalistas rurales consideraron que el reconocimiento histórico de las Normales Rurales incidiría en el mejoramiento de aulas e instalaciones, la construcción de bibliotecas, el aumento de material escolar, mayor gasto alimenticio para la mantención del comedor, el aumento de matrículas a estudiantes de primer ingreso y plazas automáticas para egresadas/os, etc., aunque tanto las instalaciones y como los postulados educativos del origen del normalismo rural continúan en el abandono entre responsabilidades federales y estatales.

7.5.3.- Caso Ayotzinapa sin verdad ni justicia: memoria que invoca a la desaparición forzada como política continua desde la llamada *guerra sucia*

Hacer memoria sobre las Escuelas Normales Rurales también nos invoca a pensar en la *guerra sucia*, en las desapariciones forzadas y en la actual situación de despojos, desplazamientos, violencia y extractivismo en los contextos rurales. El Caso de Ayotzinapa, los asesinatos de estudiantes y la desaparición forzada de los 43 estudiantes, abren las heridas que se originaron en los años sesenta y que perduran hasta la actualidad. En el momento que se dio la primera noticia de que los estudiantes desaparecidos podrían estar en una fosa clandestina se desató una oleada de familias que reclaman de norte a sur la aparición de sus desaparecidas/os por sucesos que se mantuvieron aislados, sobre todo, desde la presidencia de Felipe Calderón en el marco de la “guerra contra el narcotráfico”.

Los asesinatos y la desaparición de estudiantes de Ayotzinapa incidieron en la visibilización de la violencia sistémica y la impunidad de los tres niveles de gobierno en el conjunto, impulso la creación de redes de familias víctimas de la desaparición registradas como “daños colaterales” desde el calderonismo. También trajeron

consigo la memoria de las familias que llevan décadas exigiendo la verdad y justicia por los actos de impunidad en la *guerra sucia*. El Caso Ayotzinapa constató que los mecanismos de contrainsurgencia anticomunista continúan vigentes mediante las investigaciones donde el GIEI comprobó la existencia de filtraciones del Ejército en las Escuelas Normales Rurales.

En un contexto de crisis estatal rebasada por las movilizaciones y reivindicaciones que corresponden a las causas y efectos de un denominado “narcoestado”, AMLO tomó la presidencia con promesas de reparación, el 25 de mayo de 2018, en un acto de campaña del entonces candidato a la Presidencia en Iguala, una comisión de madres y padres de los alumnos desaparecidos subió al templete y le pidió posicionarse. Ahí, por primera vez, López Obrador se comprometió a investigar los hechos y a crear una comisión de la verdad dirigida por la CIDH y la Organización de las Naciones Unidas...” aunque los padres y madres ya desde entonces consideraron que “mas que la comisión de la verdad, nosotros lo que queremos es la verdad...” (Gibler, 2023).

El 26 de septiembre de 2018, como presidente electo, AMLO reiteró su compromiso, aunque, paradójicamente, en un evento transitorio celebrado el 25 de noviembre de 2018 en el Campo Militar 1, agradeció a Peña Nieto, al que fue secretario de la Defensa Nacional, Salvador Cienfuegos y el secretario de la Marina, Vidal Soberón por ser “institucionales” y “facilitar” el proceso de transición. AMLO también expresó su confianza a las fuerzas armadas de México porque en la historia de México nunca ha habido un golpe de estado: “Este Ejército surge en 1913, es un ejército que surge del pueblo, un ejército revolucionario. Desde que se conformó nunca ha dado un golpe de Estado, siempre ha sido fiel. El Ejército mexicano es distinto a los ejércitos de otros países del mundo, es un ejército disciplinado²⁹¹

El actual presidente aseguró su jefatura con apoyo del Ejército, las fuerzas armadas y la Marina mexicana, quienes le aseguraron “nunca defraudarlo”. Al mismo tiempo, el gobierno realizó algunas iniciativas que nos conciernen para este apartado:

²⁹¹ “AMLO agradece a Peña por permitir la transición” en Milenio Digital en línea: <https://www.milenio.com/politica/amlo-agradece-a-pena-por-permitir-la-transicion>

solicitud de regreso del Grupo Interdisciplinario de Expertos Independientes (GIEI) ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) a solicitud de las madres y padres de familia; la creación de la Comisión para la Verdad y Acceso a la Justicia en el Caso Ayotzinapa (CoVAJ) el 4 de diciembre de 2018; la Unidad Especializada de Investigación y Litigación para el Caso Ayotzinapa UEILCA al frente de Omar Gómez Trejo creada como órgano autónomo el 26 de junio de 2019 al interior de la Fiscalía General de la República (FGR) encargada por Alejandro Gertz Manero; reinstalación del Sistema Nacional de Búsqueda de Personas Desaparecidas; creación de la Guardia Nacional como un nuevo cuerpo de seguridad pública; creación de la Comisión para Acceso a la Verdad, Esclarecimiento Histórico e Impulso a la Justicia de violaciones graves a derechos humanos de 1965 a 1990.

Previo al inicio de la administración de AMLO, en septiembre del 2018, comenzaron los trámites de solicitud de regreso del GIEI a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. El Grupo Interdisciplinario de Expertos Independientes desmontó la llamada verdad histórica por sus inconsistencias para ocultar los niveles de autoría y complicidad de altos rangos de la política gubernamental, por lo que su regreso representaría para las madres y padres de familia, organizaciones sociales y de derechos humanos una apertura de voluntad política para conocer el paradero de los estudiantes desaparecidos.

Escasos meses después, el 3 de diciembre de 2018, el presidente Andrés Manuel López Obrador firmó el decreto para la creación de la Comisión de la Verdad y el Acceso a la Justicia en el Caso de Ayotzinapa (CVAJ). Al siguiente año iniciaron las inconsistencias, el 24 de marzo de 2019 se acuerda la reinstalación de Sistema Nacional de Búsqueda de Personas Desaparecidas y el 26 de marzo AMLO firma el decreto de formación de la Guardia Nacional, un órgano de seguridad desconcentrado que funge como policía nacional para la seguridad pública y combate a la delincuencia organizada en el país.

Policías federales, y una mayoría de militares y marinos activos comisionados son los que componen el cuerpo de la Guardia Nacional, por lo que en temas de

seguridad se abrió un amplio debate sobre si el nuevo cuerpo policial afincaría una estrategia de militarización en el territorio mexicano. Otro caso que abrió un polémico debate sobre la voluntad política del gobierno de Andrés Manuel López Obrador por reparar los impactos sociales generados históricamente por el Ejército mexicano fue el caso de la detención del general Salvador Cienfuegos Cepeda en Estados Unidos²⁹².

Tras apelar a la “soberanía” del gobierno mexicano la detención de Cienfuegos, el 14 de enero de 2021 la Fiscalía General de la República exoneró al general por los delitos tras no encontrar pruebas sobre las acusaciones que lo vincularon con el narcotráfico y el lavado de dinero. La liberación de Cienfuegos causó una gran indignación colectiva, cabe recordar que en octubre de 2015 el exsecretario de Defensa en el sexenio de Peña Nieto deslindó al Ejército en el Caso Ayotzinapa, sostuvo que los militares no tuvieron ninguna responsabilidad de acción en la desaparición y asesinato de estudiantes normalistas rurales, por lo tanto, no debían ser llamados a declarar.

²⁹² El secretario de Defensa en la administración de Enrique Peña Nieto fue detenido el 15 de octubre del 2020 acusado por narcotráfico y lavado de dinero, como personaje clave en las operaciones entre el gobierno mexicano, el Ejército y cartel de drogas que operaba mayormente en Nayarit hasta el interior de Estados Unidos. En declaraciones públicas sobre la detención de Cienfuegos, tanto Andrés Manuel López Obrador como el exsecretario de Relaciones Exteriores, Marcelo Ebrard, apelaron a la soberanía para que Cienfuegos fuera procesado ante la justicia mexicana a cargo de la Fiscalía General de la República. El 18 de noviembre de ese mismo año, Marcelo Ebrard informó en rueda de prensa matutina de la presidencia que el departamento de justicia de los Estados Unidos tomó la decisión de solicitar a la jueza la desestimación de los cargos penales contra Cienfuegos para que pudiera ser investigado de acuerdo a las leyes mexicanas y agradeció las labores de la FGR por “diseñar las vías legales para este objetivo, dignidad e interés de México”, reiteró que la “esencia del acuerdo” entre México y Estados Unidos se trata de “respeto mutuo a nuestra soberanía e instituciones...” En declaraciones de Marcelo Ebrard en la mañana del 18 de noviembre de 2020. Caben destacar dos cuestiones, la primera, que en diciembre de 2019 Genaro García Luna, jefe de la Agencia Federal de Investigaciones (AFI) en el gobierno de Vicente Fox y secretario de Seguridad Pública en el sexenio de Felipe Calderón, fue detenido en Estados Unidos por colaborar con el Cartel de Sinaloa en la declarada “guerra contra el narcotráfico”. La segunda, que a petición del presidente Andrés Manuel López Obrador, el 9 de diciembre de 2020 se aprobó en el Senado su propuesta de reforma a la Ley de Seguridad Nacional para regular las actividades de agentes extranjeros en materia de seguridad y en defensa de la soberanía nacional. La reforma de Ley se conoció en círculos gubernamentales como la “Ley Cienfuegos”, ya que se aprobó en el periodo de detención y liberación del general detenido por la DEA -Drug Enforcement Administration-, Administración de Control de Drogas, agencia del Departamento de Justicia de los Estados Unidos de América. Gobierno de México, en línea: <https://www.youtube.com/watch?v=INtw-1bGOfo>

El caso de Cienfuegos evidenció la continuidad inquebrantable del Ejército. Las políticas reconciliadoras del gobierno de AMLO evidencian el estrecho vínculo con militares, además de proclamarlos como un bastión principal en la lucha contra el crimen organizado, otorgó a la Secretaría de Defensa Nacional responsabilidades de índole civil²⁹³.

Otro de los momentos cruciales por la memoria, verdad y justicia fue el evento de inicio de actividades de la “Comisión para Acceso a la Verdad, Esclarecimiento Histórico e Impulso a la Justicia de Violaciones Graves a Derechos Humanos de 1965 a 1990” realizado en el Campo Militar Número 1 el 22 de junio de 2022²⁹⁴. La creación de la comisión por decreto presidencial en octubre de 2021 para conocer la verdad y brindar justicia a las víctimas de desapariciones y torturas tuvo una fundamental relevancia desde la propia ceremonia simbólica para su arranque de labores investigativas. Contó con la presencia de: el presidente de la República, Andrés López Obrador; Micaela Cabañas Ayala, hija del maestro rural egresado de Ayotzinapa, luchador social fundador del Partido de los Pobres Lucio Cabañas y también hija de Isabel Ayala Nava miembro de la Brigada de Ajusticiamiento del Partido de los Pobres, presa política, víctima de violación por el exgobernador de Guerrero Rubén Figueroa y asesinada en julio de 2011²⁹⁵; Alicia de los Ríos, hija de la activista y militante de la Liga Comunista 23 de septiembre Alicia de los Ríos Merino, desaparecida desde 1978 después de ser detenida por la Dirección Federal de Seguridad; Rosario Piedra Ibarra, presidenta de la Comisión de los Derechos Humanos; Alejandro Encinas, subsecretario de Derechos Humanos, Migración y Población de la Secretaría de Gobernación; Claudia Sheinbaum, Jefa de Gobierno

²⁹³ Los operativos de vacunación en la emergencia sanitaria. Las obras de infraestructura considerados bienes nacionales están custodiados por una empresa manejada por la Sedena. Tren Maya, Aeropuerto Internacional Felipe Ángeles (AIFA) de la Ciudad de México, el aeropuerto de Palenque, Chetumal y Tulum. Bajo custodia de la Marina están las obras del Tren Transístmico, la ampliación de puertos en Veracruz y Oaxaca

²⁹⁴ Centro de Producción CEPROPIE Inicio de actividades de la Comisión para la Verdad y Justicia por los Hechos 1965-1990, con Sedena: <https://www.youtube.com/watch?v=a2g3U3PaSu8>

²⁹⁵ Micaela Cabañas Ayala vivió los primeros años de su vida, desde 1974 a 1976, en las instalaciones de Campo Militar Número 1 en calidad de desaparecida junto a su madre Isabel Ayala Nava, quien fue torturada por Mario Arturo Acosta Chaparro.

de la Ciudad de México; Alfredo del Mazo, gobernador del Estado de México; Luis Cresencio Sandoval, titular de la Secretaría de la Defensa Nacional (Sedena).

El evento histórico y las intervenciones de las/los diferentes participantes de aquel 22 de junio de 2022 son fundamentales, la periodista Paula Mónaco Felipe quien estuvo en las instalaciones del Campo Militar Número 1 puntualizó en cobertura con el periodista Julio Astillero²⁹⁶ varias cuestiones que queremos rescatar:

- Existe una disputa entorno a la construcción del relato histórico porque hay discusiones desde el pasado hasta del cómo llamar al periodo “guerra sucia” o “terrorismo de estado” que tiene que ver con reconocer quienes son víctimas y victimarios.
- La ausencia de la Fiscalía General de la República marca la tensión entre distintas esferas del Estado mexicano ya que si no está la fiscalía documentando o compartiendo todos esos procesos de reconocimiento de los lugares, de testimonios, de recuperación de testimonios y archivos, lo que se recupere no tiene el mismo valor con miras a la justicia. La no presencia de la Fiscalía es una garantía de impunidad
- En el gobierno que encabeza López Obrador, hay una voluntad política, pero hay poderes concretos que resisten, no está clara la política de memoria, verdad y justicia
- Hubo dos discursos antagónicos, desde el poder político civil, Alejandro Encinas, Alicia de los Ríos y Micaela Cabañas, un discurso claro sobre la búsqueda de la verdad. Por otro lado, las fuerzas armadas, con las palabras del secretario de la Defensa Nacional, Cresencio Sandoval, mostraron una postura contraria. Sandoval comentó que se cuadran a lo que el presidente

²⁹⁶ La periodista Paola Mónaco Felipe en el Canal de Youtube de Julio Astillero, 22 de junio de 2022: <https://www.youtube.com/watch?v=9HijwVhDekE>.

El papel de algunos periodistas como John Gibler con su libro *Una historia oral de la infamia: Los ataques contra los normalistas de Ayotzinapa* y Paula Mónaco con *Ayotzinapa, horas eternas*, como señala la autora para “documentar lo que ocurrió y sembrar memoria como forma de justicia”, entre otros, fueron fundamentales por ser travesías investigativas que toman como punto de inicio los testimonios de estudiantes sobrevivientes de Ayotzinapa. Algunos trabajos periodísticos, sobre todo, los que acompañaron a las familias, estudiantes y conocieron el contexto escolar, fueron claves para arrojar una multitud de pistas para el entendimiento social de los hechos en Iguala.

disponga, aunque el secretario de la defensa no se vio dispuesto a permitir el acceso a fuentes, a que se juzgue al Ejército y realizó una provocación: considerar que los militares son víctimas y héroes, no victimarios, también de este periodo histórico que investiga la comisión.

Al mismo tiempo, el presidente estuvo en una posición de búsqueda y justicia para todos los muertos, oscila entre los dos lados en la que queda la duda de si habrá la apertura necesaria

En la misma intervención, Paula Mónaco Felipe comenta que, si años atrás hubiera habido justicia sobre las desapariciones de hace cuarenta años, en el presente, no contaríamos con más de 100.500 personas desaparecidas. En ese sentido, recalca que la memoria y el poder construir un relato es muy poderoso.

Circunstancias como las contadas por Mónaco Felipe en el Campo Militar Número 1 expresan la cautela que el gobierno de AMLO presenta ante las fuerzas armadas, los ritmos acelerados de la política electoral y la alianza militar para la estabilidad política que ponen en riesgo los procesos de hacer memoria. Al contrario, la cautela de AMLO se diluye por formas más beligerantes con organizaciones y colectividades de diferente índole que reivindican medidas por los diferentes impactos sociales, culturales, económicos y políticos que, sobre todo, se exacerbaban con los ajustes estructurales de las políticas neoliberales acompañadas de una crisis institucional sobrepasada por la corrupción, violencia e impunidad.

Junto con las pinceladas apuntadas sobre el papel del Ejército y los posicionamientos en tensión en el gobierno de Andrés López Obrador, nos interesa regresar al Caso Ayotzinapa para mencionar que entre los Informes del GIEI para *la Verdad y Acceso a la Justicia del Caso Ayotzinapa* antes de su partida²⁹⁷:

- La Secretaría de la Defensa Nacional ordenó dos operaciones de seguimiento a los normalistas días previos a su desaparición, las autoridades contaban con información minuto a minuto

²⁹⁷Tercer Informe del GIEI disponible en: <https://centroprodh.org.mx/2022/03/29/informe-giei-ayotzinapa-iii/>

- En la Normal Rural de Ayotzinapa había agentes de inteligencia infiltrados como estudiantes, se constata la prolongación de la contrainsurgencia
- Desde el gobierno de López Obrador las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal tienen la obligación de ofrecer información y pruebas para garantizar el esclarecimiento de los sucesos para la búsqueda de la verdad al GIEI. Por su parte, el GIEI basó sus labores en la documentación descalificada anteriormente y se enfrentaron por un intenso proceso de obstaculización en la entrega de informes solicitados a diferentes instancias públicas, sobre todo, en los archivos de Secretaría de la Defensa Nacional
- El GIEI presentó un vídeo inédito realizado con un dron que su autorización de uso corresponde a presidencia, Marina o Sedena. En las imágenes se visibiliza que elementos de la Marina manipularon (colocaron huesos del estudiante Alexander Mora) el basurero de Cocula la mañana del 27 de septiembre y que la Procuraduría General de la República con Murillo Karam al frente, arribó horas más tarde para la construcción de la “verdad histórica”. Presidencia, Ejército y Marina tuvieron conocimiento de los sucesos, manipularon y ocultaron información, incurrieron en una omisión, ni Peña Nieto, ni Cienfuegos, ni Soberón Sanz, fueron llamados a declarar

Meses después del Tercer Informe del GIEI, el 18 de agosto de 2022, el subsecretario de Derechos Humanos, Población y Migración de la Secretaría de Gobernación presentó el informe de presidencia de la Comisión para la Verdad y Acceso a la Justicia del Caso Ayotzinapa²⁹⁸. Lo más destacable que mencionó el subsecretario fue:

- Caso Ayotzinapa crimen de Estado: la verdad histórica fue concertada desde el más alto nivel del gobierno, ocultó la verdad de los hechos, alteró las escenas del crimen, ocultó vínculos de autoridades con grupo delictivo y

²⁹⁸ Informe de la Presidencia de la Comisión para la Verdad y Acceso a la Justicia del Caso Ayotzinapa, en línea: <https://www.gob.mx/segob/documentos/informe-de-la-presidencia-de-la-comision-para-la-verdad-y-acceso-a-la-justicia-del-caso-ayotzinapa>

participación de agentes de Estado, fuerzas de seguridad y autoridades responsables de procuración de justicia

- La responsabilidad de los tres niveles de gobierno y el grupo delictivo Guerreros Unidos. Elementos de la Defensa Nacional y la Marina están involucrados, aunque no se mencionan a los altos mandos de ambas secretarías ni tampoco al expresidente Enrique Peña Nieto como presuntos responsables
- El estudiante desaparecido Julio César López Patoltzin, soldado bajo el mando del teniente de Infantería, Marcos Macía Barbosa del Batallón 27, envió su último reporte alrededor de las diez de la mañana del 26 de septiembre, desapareció junto a los estudiantes y no realizaron la acción de búsqueda que precisa el Protocolo para Militares Desaparecidos para garantizar su integridad, en caso de haberse aplicado hubiera podido protegerse su vida y la de todos los estudiantes
- No hay indicios de que los estudiantes desaparecidos se encuentren con vida, no hay rastro de los posibles paraderos

Al día siguiente de la presentación del informe de la Comisión sobre el Caso Ayotzinapa se detuvo en su domicilio al exprocurador Murillo Karam por delitos de desaparición forzada, tortura, ocultamiento y alteración de pruebas contra la procuración de justicia a partir de la construcción de la llamada “verdad histórica”. Además de la detención del exprocurador, con las labores de la UELCA del interior de la Fiscalía General de la República se informó de la detención de elementos militares del Batallón 41 y 27 de Infantería de Iguala en Guerrero, policías estatales y municipales, miembros de Guerreros Unidos, autoridades administrativas y judiciales del estado de Guerrero. Un total de 83 órdenes de aprehensión por desaparición forzada, homicidio, desaparición forzada, delincuencia organizada y delitos contra la administración de justicia.

El informe que declara que el Caso de Ayotzinapa es un “crimen de Estado”, así como la detención de Murillo Karam y la oleada de aprehensiones significaron para un amplio sector de la población un hecho inédito en la búsqueda de la verdad y

justicia. Después, veintiuna de las ordenes de aprehensión a militares se paralizaron y se frenó el proceso jurídico contra Murillo Karam.

Las últimas medidas tomadas han causado mucha indignación social, sobre todo, tras la renuncia de Omar Gómez Trejo como titular de la Unidad Especial de Investigación y Litigación para el Caso Ayotzinapa (UEILCA) de la Fiscalía General de la República. Se pudo constatar la tensión acumulada entre el avance que se quiso dar por parte de la UEILCA y la obstaculización de Alejandro Gertz Manero, Fiscal General de la República. Ese último canceló las órdenes de aprehensión y sobrepuso sus funciones en el proceso investigativo realizado por el equipo de la UEILCA.

Al mismo tiempo, entre avances y omisiones, continua sin responsabilizarse en el Caso Ayotzinapa al expresidente Enrique Peña Nieto y a los secretarios de Sedena y Marina en su sexenio. El riesgo a la prolongación de la impunidad sigue latente, se reconocen los avances, aunque también existe una preocupación e indignación creciente en las familias y organizaciones sociales de que el peso de la estabilidad partidaria-militar pretenda ponerse por encima de la justicia.

La situación actual refleja la necesidad de continuar las luchas desde espacios de acción divergentes. Los claroscuros de las políticas del gobierno de Andrés Manuel López Obrador muestran contradicciones que podrían enclaustrarse en simulaciones. Por una parte, se conoce que la FGR y el Ejército obstaculizan la búsqueda de la verdad. Por otra parte, días después de declarar que los hechos ocurridos contra estudiantes de Ayotzinapa son un “crimen de Estado”, paradójicamente, AMLO anunció la incorporación de la Guardia Nacional a la Secretaría de Defensa Nacional. Sucesiones que la memoria hace recordar tiempos de contrainsurgencia y militarización del espacio público.

Por el momento, el Caso Ayotzinapa continua irresuelto, se desconoce el paradero de los estudiantes y la autoría de los asesinados el 26 de septiembre de 2014. La historia del país se encuentra en un momento crucial para esclarecer los hechos que implican puntualizar responsabilidades a todos los niveles de gobierno. Si en la actualidad nos encontramos en un momento de efervescencia por la búsqueda de

desaparecidos/as es por la perseverancia de familias que han luchado décadas contra la impunidad.

Las madres y padres de familia de los estudiantes asesinados y desaparecidos de la Normal Rural de Ayotzinapa como también de las familias que exigen verdad y justicia desde los años sesenta se convirtieron en el bastión de lucha para profundizar las capas de la impunidad. Es indispensable poner en baluarte la dignidad y las redes de cuidado que las familias han construido para articularse entre el dolor, la rabia y las exigencias de la pérdida. Ante tanta descomposición social, la solidaridad, la dignidad y el cuidado colectivo serán la consigna para hacer justicia y marcar el rumbo de posibles vías de pacificación y transformación social.

Consideraciones a modo de cierre

La Escuela Ayllu de Warisata en Bolivia y las Normales Rurales de México. Dos países, dos contextos, dos experiencias educativas creadas a inicios del siglo XX, interrumpidas después de diez años de su puesta en marcha y que perduran en la memoria de un amplio panorama espaciotemporal. Sin ánimo de comparaciones, el propósito fue mostrar la riqueza de un contraste de rutas, bifurcaciones, desvíos y rasgos comunes que muestran la gran complejidad de perspectivas de educación popular en América Latina. Entre las diferentes experiencias de educación popular, Alfonso Torres Carrillo sistematiza algunos rasgos comunes de la educación popular que consideramos que no están alejados de las experiencias que quedaron cavadas a inicios del siglo XX:

Una justificación proveniente de la lectura crítica del orden social vigente y del papel integrador que ha jugado allí la educación formal. -Una intencionalidad política emancipadora frente a las estructuras sociales imperantes. -Un propósito de contribuir de los sectores dominados u oprimidos como sujeto histórico. -Una práctica social que actúa sobre la subjetividad popular, llámesele conciencia, cultura o saber popular. -Una preocupación permanente por generar metodologías coherentes con los rasgos e intencionalidades anteriores (Torres, 2015)

Consideramos que las dos experiencias son dos “truncos históricos” de hacer y pensar la educación popular, nos ofrecen pistas y pautas en el andamiaje de educación popular entre la etapa independentista latinoamericana de Simón Rodríguez y José Martí y los aportes también, entre otros, de Paulo Freire en el auge de los contextos dictatoriales y movimientos populares de liberación nacional en los sesenta y setenta. No ubican en los inicios del siglo XX, en un sentido de época que engloba el fortalecimiento de los estados nacionales. También ofrecen referentes en el siglo XXI, a las formas de hacer educación popular en los movimientos sociales que tienen la autonomía y el *colonialismo interno* como proceso de liberación en la reproducción de la vida en común, colocando como uno de los referentes el alzamiento zapatista en 1994 y su propuesta autónoma.

Consideramos que son “truncos históricos” porque se desarrollaron en un contexto de refortalecimiento de los estados nacionales a inicios del siglo XX en el que los debates se centraron en claves que en la actualidad las vivimos como saldos históricos pendientes. La Escuela Ayllu de Warisata y las Normales Ruarles de

México abrieron amplios debates en el escenario nacional e internacional latinoamericano de inicios del siglo XX entendidas como dos trayectorias que rebasaron lo meramente pedagógico para embadurnarse de las memorias latentes en escenarios de resistencia.

La Escuela Ayllu de Warisata y las Escuelas Normales Rurales de México llevan como sello la manifestación de dos proyectos educativos creados para romper el pacto colonial latifundista, cada una desde sus posicionamientos y contextos atendería la disputa territorial histórica. En el caso de las Normales Rurales de México como proyecto de iniciativa estatal vinculada al reparto de tierras ejidales, la formación de maestros/as rurales para la defensa del campesinado ante contextos de violencia clerical- terrateniente, así como parte de un conjunto de políticas integradoras y desarrollistas vinculadas al indigenismo institucional y/o aglutinamiento de la diversidad en masas campesinas corporativizadas al Estado posrevolucionario obrero, campesino, popular y nacional.

Sin el tutelaje estatal sino desde la Escuela Ayllu como espacio de creación, trabajo colectivo y resistencia, la *taika* (madre), expandida del altiplano al valle, llanura, selva y frontera con los *núcleos escolares* en *marka*, abrió la posibilidad de reconfigurar el territorio nacional desde un sistema comunal plural conformado por instituciones propias con bases organizacionales, éticas y filosóficas aymaro-quechuas. El fortalecimiento de las estructuras comunales como problemática vinculada a la pertenencia de la tierra fue la clave de la liberación del indio. Sobre la creación de la Escuela Ayllu cabe destacar el doble lenguaje existente en ese simbólico “encuentro” entre Avelino Siñani y Elizardo Pérez. Siñani, cacique apoderado aymara que fungía como maestro en la red de “escuelas pitanza” autogestionadas por la comunidad para expandir la “lucha legal”, la identificación de títulos coloniales como estrategia en la recuperación de tierras comunales. Elizardo Pérez funcionario de educación pública que intentando salirse de su formación magisterial y condición de perspectivas desarrollistas urbanas quiso asentar desde la Escuela Ayllu la *educación indigenal* como política estatal que desbordara lo educativo con la base puesta en el *ayllu*.

El trabajo colectivo ante las adversidades fue el motor fundamental de las experiencias educativas, la diferencia más notoria entre las dos experiencias fue la combinación de funciones entre escuela- comunidad- Estado. Las Normales Rurales fueron una pieza fundamental en la construcción de un sistema educativo para la formación de maestras/os rurales que llevaran la identidad nacional a los ejidos desde el triunfo de la Revolución Mexicana, en la defensa de la tierra y justicia social desde una perspectiva que puso la centralidad estatal como eje de transformación bajo dinámicas de interacción paternalistas, integracionistas, desarrollista y en clave de lucha socialista campesina el autogobierno, internado y cooperativismo estudiantil. En la Escuela Ayllu de Warisata el *ayllu*, como organización aymaro-quechua vinculada a la estructura comunal de la tierra fue el epicentro de las funciones educativas. La memoria de la herencia de organización comunal aymaro-quechua se practicó desde formas asamblearias y representación de autoridades *amautas*, *-mallkus*, *jilacatas* y comisarios- ancianos, familias, maestras/os, estudiantes de la comunidad que recuperaron la *ulaka* con la creación del Parlamento Amauta para una toma de decisiones que marcara el ritmo de los quehaceres educativos vinculados a la vida comunitaria.

La memoria para la creación de “horizontes comunitario-populares”

La memoria juega un importante papel en este recorrido histórico para resignificar la educación como parte de un conjunto de acciones colectivas, no estáticas sino de acaudaladas prácticas colectivas, que ponen en tiempo presente “horizontes comunitario-populares” (Gutiérrez,2017) de largo aliento gestadas en *sociedades abigarradas* (Zavaleta, 1986) donde la base de la disputa se origina en continuos entramados entre lo privado, lo común y lo público.

Las experiencias que surgen desde las memorias conciben lo privado como un acaparamiento latifundista gestado en la colonia que muta en acumulados capitalistas cuyas perspectivas de reproducción se basan en enfoques de competencia individual y meritocracias heredadas que perciben la noción de libertad desde dinámicas mercantiles. Lo público, lo centrado en lo estatal, “una forma deformada de un supuesto común ampliado” (2017: 118), un campo de disputa que Gutiérrez considera abstracta de apropiaciones privadas y procesos monopólicos

que reducen las capacidades de decisión colectivas, benefician a lo privado por un “conjunto de asimetrías, desigualdades, contradicciones y jerarquías donde tienen lugar tanto la reproducción de la vida material como la acumulación del capital” (2017:137). Lo común, como señala Raquel Gutiérrez, no como algo dado sino como una acción colectiva de reproducción de la vida en común “situados histórica y geográficamente horizontes políticos no centrados en lo estatal -y por tanto en lo público y en lo universal- “(2017: 74-75).

En cuanto a la memoria, desde la mirada de Walter Benjamin, es una herramienta emancipatoria, la recuperación del pasado de “los vencidos/oprimidos” para la puesta en acción de un presente que asiente las bases de una transformación social hacia el futuro. Para ello, cuestiona el progreso, desarrollo, universalismo, neutralidad, tiempo lineal y espacios vacíos que bañan con versiones históricas dominantes y positivistas la potencialidad de los horizontes anticoloniales, comunitarios y populares. Benjamin fomenta la necesidad de metodologías de la historia que invoquen la memoria como un acto vivo que haga justicia y reviva las capacidades de los oprimidos donde también se contemple que la visión liberal del progreso se encuentra en las políticas revolucionarias y socialdemócratas marxistas que interpretaron el “problema del indio” latinoamericano desde bases paternalistas, integracionistas y de aniquilación de estructuras comunales por considerarlas un atraso ante la visión del “dominio de los individuos sobre la naturaleza”, considerada esta última como un recurso y un bien público, es decir, de propiedad estatal.

Partimos de la base de que el origen del sentido de lo público responde a un contexto bélico a modo de perpetuar una dominación con ciertos reconocimientos sociales considerados y codificados desde estructuras liberales. La construcción de los estados nacionales irrumpió en formas comunales sobre territorios, con escuadras y cartabones, para después crear un sentimiento nacional para su defensa y perpetuidad. Los esfuerzos colectivos puestos en las luchas independentistas latinoamericanas se consolidaron, valga la contradicción, desfigurando colectividades y diversidades para replicar estructuras de acumulación sin ánimos de peligrar a la instaurada casta colonial, así dando paso a lo que González Casanova denomina el *colonialismo interno* como un conjunto de formas

económicas, culturales, sociales, políticas, administrativas, territoriales, jurídicas y lingüísticas de dominación.

Las nociones de lo público se construyeron bajo cimientos de homogenización, unificación, centralidad, jerarquización, racismo, paternalismo, integración, aculturización, despojo territorial y aniquilamiento comunitario, etc. Para la herencia colonial asentada en los estados nacionales, el sistema educativo tuvo un rol correctivo con “métodos” y “normas” a partir de la enseñanza formal, la castellanización y la anulación de otros conocimientos que no respondían a las lógicas de acumulación. Desde un orden civilizatorio liberal, los conocimientos se clasificaron en pensamientos y razonamientos científicistas, positivistas, únicos, racionales, modernos, universales, neutrales y objetivos correspondientes a perspectivas individualistas. Las diversidades de acción colectiva se concibieron como un problema en el que la homogenización impuesta marcó el camino de las estructuras de exclusión y desigualdad social, política, cultural y económica que cargamos.

Aun así, a pesar de su carga aniquiladora, estaríamos asentando una mirada colonial si se niega el derecho a la educación como una reivindicación popular y comunitaria. También erraríamos si concebimos la construcción del sentido de lo público, así como lo comunitario como concepciones estáticas. Aquí es donde entra en escena el doble filo educativo, que desde una perspectiva latinoamericana las dos experiencias educativas como “truncos históricos” de educación popular nos ofrecen un despliegado de experiencias que han requerido de la interacción entre la historia y la memoria, historia en cuanto a la indagatoria de tendencias oficiales y la memoria como pequeños y grandes destellos que muestran “horizontes comunitario- populares” (Gutiérrez, 2017) desde el fortalecimiento de los estados nacionales a inicios del siglo XX hasta la actualidad. El doble filo educativo nos lleva a la indagatoria constante entre la historia y la memoria a modo de complementar acciones y reacciones. Además, como más adelante concretaremos, la historia se reconfigura en memoria en la encrucijada continua de lo público y lo comunal como fronteras que se trastocan en lenguajes de resistencia con lo privado.

El sistema educativo público tal y como comenta Sarzuri (2011) fue la única institución del Estado que pudo insertarse en la comunidad y su reivindicación más allá de sus formas enajenantes se reconoce a la escuela como actor comunitario y también como un punto de encuentro donde las interacciones colectivas trabajan por acumular capacidades organizativas para que ante el conflicto permanente resistan las estructuras comunitarias directamente vinculadas a la problemática de la tierra y el territorio que potencializa capacidades de crear, dar y recibir fuera de dinámicas capitalizadoras del Estado.

En ese sentido, la memoria como consigna política complejiza y muestra las tensiones continuas que con apoyo de los sentidos de época intenta encarnarnos en las diferentes temporalidades desde el contexto de dos experiencias educativas a modo de identificar las capacidades comunitario- populares en clave educación popular latinoamericana y las estrategias de reapropiación/aniquilamiento de tales en las esferas estatales vinculadas a los intereses de la esfera privada.

Sin ánimo de mostrar una historia lineal pretendimos mostrar vislumbrar el hilado de complejidades que marcan momentos álgidos para la realización de una ruta histórica en los que se reconfiguran constantemente las políticas educativas, el papel del magisterio y las comunidades indio- campesinas en una encrucijada que se arrastra hasta la actualidad: colectividad y comunalidad de la educación y territorio; derecho a la educación pública; construcción de identidad nacional; soberanía nacional y popular; centralización, descentralización, autonomía y autodeterminación; diversidad cultural, clases sociales y *ciudadanía*; escuela y territorio; socialismo, capitalismo y comunitarismo; imposición, producción y aniquilamiento de saber y conocimientos; el rol del magisterio entre liderazgos y flexibilidades, etc.

La resignificación de lo popular en la educación popular y la memoria

Otra de los aspectos clave en el hacer memoria para la construcción de prácticas colectivas de educación popular fue problematizar las concepciones de lo popular para visibilizar las tensiones entre la perspectiva clasista- revolucionaria y la perspectiva de autonomía- autodeterminación que se acentúan desde el

fortalecimiento de los estados nacionales de inicios del siglo XX y se expresan, sobre todo, desde el siglo XXI entre los procesos autónomos. La educación popular desde un lenguaje de resistencia requiere resignificar de manera constante su carácter popular como espacio de producción pedagógica que contemple “horizontes comunitario- populares”.

Las nociones de lo popular en ambos países parten de un mismo patrón homogeneizador y aglutinante que se sitúan en la institucionalización de la Revolución Mexicana (1917) y en la Revolución Nacional de Bolivia (1952). Estas revoluciones marcaron el fortalecimiento de los estados nacionales mediante la construcción de una identidad nacional popular en la que las diversidades se concentran en el “problema del indio”, cuya receta de superación fue el mestizaje cultural y la asimilación de una identidad de clase campesina que se asentó sobre estructuras comunales. Una diferencia fundamental entre ellas fue que en el caso de Bolivia la revolución se combinó con el intervencionismo de los Estados Unidos.

El considerado reconocimiento estatal de los territorios alejados de las urbes penetró en las perspectivas societales comunales en las que las expresiones y manifestaciones en la lucha histórica por la tierra tomaron códigos de un lenguaje liberal donde con el progreso como matriz las perspectivas territoriales se establecieron como un bien social tutelado por el Estado. Los estados nacionales conformados desde la capitalización de reivindicaciones y organizaciones diversas, encapsularon el margen de maniobra en un espacio renovador de derechos y reconocimientos que dieron una vuelta de tuerca más al *colonialismo interno* mutado en un proyecto nación que cumplió con políticas de mestizaje, campesinización, castellanización, políticas integracionistas y desarrollistas sobre estructuras comunales (ejido en México, minifundio- parcelización en Bolivia) la tierra y sus recursos como soberanía nacional.

Las Normales Rurales junto con la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) se apegaron al sentido de lo popular de la *educación socialista* cardenista, en las que no está demás exaltar sus influencias anarquistas y racionalistas, de la Escuela Racionalista, en la escuela rural mexicana

y *educación socialista*. La organización estudiantil con el internado, autogobierno y el cooperativismo se rigieron en lo nacional con ejes revolucionarios apegados a una estructura corporativa (López, 2020) estatal filiada al Partido Comunista. Junto a la institucionalización de organizaciones obreras y campesinas, la Confederación de Trabajadores de México (CTM) y la Confederación Nacional Campesina (CNC), compactó en un amplio movimiento que en el caso de estudiantes de las Normales Rurales apoyarían en el reparto agrario, solicitudes de tierras, créditos del gobierno y promoción de organizaciones cooperativas de producción que vincularan la vida rural con el Estado. Internacionalmente las Normales Rurales a partir de su representación en la FECSM tuvieron participación en espacios estudiantiles conectados al internacionalismo y al bloque soviético.

Por su parte, la Escuela Ayllu de Warisata mantuvo su esencia comunitaria aymaro-quechua, aunque sus vínculos marcaron un escenario político amplio. Por una parte, la Escuela estuvo vinculada al trabajo mutuo entre el movimiento de los caciques apoderados y el movimiento anarcosindicalista de la Federación Obrera Local (FOL). Por otra parte, cabe destacar que entre las “influencias teóricas” de la Escuela Ayllu de Warisata estuvo el peruano Gamaniel Churata, quien se acercó a la Escuela Ayllu y realizó una amplia labor periodística en defensa de la Escuela Ayllu. Con su presencia invocó en Warisata a personajes claves que influyeron en la política peruana, Churata aproximó los pensamientos del anarquista también peruano Manuel González Prada, quien vinculó las luchas anarcosindicalistas con las problemáticas campesinas quechuas, mismo que apuntó el llamado “problema del indio” como un problema de la tierra. González Prada tuvo como discípulos a José Carlos Mariátegui y Víctor Hugo Haya, marxistas que continuaron la tesis de la problemática de la tierra y el indigenismo de la “cultura inkaista” que vinculó los liderazgos indígenas con los sectores populares obreros urbanos para articular un “frente único clasista” (Margarucci, 2019) que se aglutinaría como movimiento popular en el partido socialista. En el caso de Bolivia, otro de los personajes clave de la intelectualidad socialista boliviana de mediados del siglo XX fue Tristán Marof (Gustavo Navarro) quien visitó la Escuela Ayllu de Warisata en varias ocasiones, en 1935, después de la Guerra del Chaco, formó el Partido Obrero Revolucionario

(POR) e infundió los postulados del marxismo trotskista en la década de los 40 en centros mineros (Rodríguez, 2010)

El sentido de lo popular en Bolivia se expandió tras los impactos sociales y políticos de la Guerra de Chaco contra el Paraguay, acciones políticas comunitarias, anarcosindicalistas, etc. que se perfilaron en partidos políticos entre los sucesivos golpes militares liberales y conservadores hasta la Revolución Nacional de 1952. La Escuela Ayllu de Warisata no tuvo cabida con sus postulados de organización aymaro-quechua desde los años cuarenta por considerarse fuera de los rangos políticos y educativos desarrollistas que fueron trastocados por el intervencionismo estadounidense con un especial ímpetu en el altiplano boliviano. Las políticas que arrancaron desde la Guerra del Chaco terminaron de consolidarse con la *educación campesina* después de la Revolución Nacional de 1952 donde lo nacional- popular terminó de perpetuar en las capas del olvido sistemático los postulados de la Escuela Ayllu de Warisata con la parcelización de tierras comunales en el Reparto Agrario y la incorporación de las identidades indígenas al campesinado. El proyecto de lo nacional popular revolucionario en Bolivia no tuvo la misma cohesión que en México. En ese sentido, Silvia Rivera Cusicanqui (2010) desde una visión anarquista y vinculada a los movimientos indígenas, menciona que la educación popular en Bolivia fue “retórica revolucionaria” instalada desde la Revolución de 1952 y la Reforma Agraria de 1953.

Observamos que el sentido de lo popular desde el *abigarramiento* latinoamericano es una gran complejidad de reduccionismos a la par que de pluralidades latentes en las que la interpretación de la educación popular no puede reducirse a lo que Raquel Gutiérrez denomina “disyuntiva excluyente”, interpretaciones “política estado-céntrica vs. política autónoma” que de una manera determinista y teorizante categorizan como posturas políticas marcadamente antagónicas, mientras que las fuerzas disidentes acuerpadas en las zonas de conflicto, lucha y resistencia ponen en diferentes grados estratégicos en papel estatal del autonómico, lo que Pablo Mamani comenta como “tres espacios de poder: adentro, adentro-afuera y afuera”.

Los tres espacios de poder son estratégicos por lo que también movibles en las llamadas “estructuras de rebelión” (Tapia, 2008), *ethos* de conciencias colectivas que al mismo modo que interactúa en los márgenes de la historia oficial también recrea marcos de memoria que pretendieron visibilizarse en los sentidos de época. Así a la par que lo popular circula por un campo de disputa permanente, también lo hace la memoria en estados nacionales que se construyeron de forma asimétrica, inorgánica e incompleta.

De esa manera, la Escuela Ayllu de Warisata y las Normales Rurales de México muestran la fuerza de memorias como construcciones colectivas presentes, por lo tanto, cambiantes que responden a sentidos de lo popular. En Bolivia la *memoria larga* y la *memoria corta* que diferencia Silvia Rivera Cusicanqui como coexistencia del pasado en el presente para identificar las diferentes épocas de la resistencia india relacionada a lo que Mamani considera que es “un sentimiento de legitimidad histórica”. También Rivera Cusicanqui nos acerca a perspectivas de espacio-tiempo aymaras al *qhipnayra*, el futuro-pasado en la construcción de memorias.

Por su parte, en el caso de México mencionamos la complejidad de diferentes memorias que interpelan a las Normales Rurales para abrir las perspectivas de lo popular hacia un acumulado de vertientes con la puesta en lo que Bonfil Batalla (1987) llama “memoria indígena” del *México profundo*. La Revolución Mexicana tuvo una gran capacidad organizativa en el proceso, aunque los postulados revolucionarios con la integración nacional “desindianizaron” las demandas y el reparto agrario. El indio se asimiló como un sujeto del pasado civilizatorio mesoamericano derrocado en la conquista e integrado en el nacionalismo revolucionario desde tintes folclóricos y políticas del indigenismo institucional donde proyectos nacionales alternativos como el de Zapata quedaron relegadas en la institucionalidad, no en la memoria, “sin restar contenido agrarista de la Constitución de 1917 y sin negar los méritos de los mejores momentos de la Revolución hecha gobierno, como el periodo cardenista” (Bonfil Batalla, 1987:78)

La inamovilidad de una civilización mesoamericana insertó a las poblaciones en parámetros campesinos, se creó una hegemonía revolucionaria, popular y nacional

que en el caso de las Normales Rurales se combinó con el socialismo como horizonte internacional universalista que construyó memorias desde la clave de la lucha de clases marxista- leninista para hacer frente a las fuerzas conservadoras de la Iglesia, caciquiles e imperialistas.

La historia revolucionaria de México se convirtió en memoria después del periodo cardenista, donde la hegemonía del Estado cambió su mira de lo agrario-rural a lo industrial-urbano. Así mientras que la “memoria indígena” se transmite en el seno familiar, la construcción de la “memoria revolucionaria” se impulsó desde una reivindicación del sentido de lo público, soberanía nacional y el derecho a la educación.

En esa diversidad de construcción de memorias que atañen al sentido de lo popular también está tanto en México como en América Latina la memoria de la llamada *guerra sucia*, como nombra Pilar Calveiro (2006), una memoria que impulsa hacer justicia. Desde un contexto anticomunista de los años sesenta y setenta, la verdad tan reivindicada en las bases populares y tan negada por los Estados operados por militares, las Normales Rurales muestran la continuidad de un Estado represivo alienado al “vaciamiento” de lo popular y al acelere de la privatización de los bienes públicos, desde la llamada guerra sucia hasta el Caso Ayotzinapa.

Después de esta recopilación, cabe mencionar que lo popular de la educación es una tarea continua, prácticas cotidianas que reivindiquen una vida digna. No es algo dado, es una manera de hacer política en las que deben salir a la luz problemáticas enraizadas para generar identidad colectiva.

La perspectiva territorial en el doble filo educativo: ayllu- ejido

La educación popular surge en las comunidades y ruralidades desde una disputa territorial que materializa tiempos y espacios diversos en la reproducción de la vida que se contraponen a una hegemonía colonial y capitalista. En ese sentido cabe hacer memoria para apuntar varias cuestiones que la Escuela Ayllu de Warisata y las Normales Rurales de México aportan como “truncos históricos” de educación popular: el sentido de “lo público”, “lo popular”, “lo comunitario” representadas en la

diversidad de memorias y la disputa territorial latifundio, ejido y *ayllu* como parte del entramado educativo no solamente como estructuras de reproducción material sino también desde lo que Pablo Mamani apunta como “territorialización de la memoria”, es decir, el territorio y el paisaje son una expresión viva como fuente de saberes y conocimientos propios en la reproducción de la vida común. La territorialidad es clave para que los proyectos de educación popular tengan sentido de integralidad en el ejercicio colectivo del bien común.

Las Normales Rurales y la Escuela *Ayllu* muestran entre sus principios pedagógicos la prioridad que toma la problemática de la tierra: en el caso de Warisata el *ayllu* y en las Normales Rurales el ejido.

El *ayllu* es la base de la estructura comunal aymaro-quechua, un orden organizativo que crea redes para la reproducción del bien común, es una totalidad que se autogobierna (Ferreira,2010) con vínculos sociales y un sistema ético-filosófico, *ama sulla* (no seas ladrón), *ama llulla* (no seas mentiroso), *ama qella* (no seas flojo), donde la reciprocidad y la solidaridad el *ayni* (reciprocidad- apoyo mutuo), dualidad, complementariedad, el *mink'a* (trabajo colectivo) son ejes de su puesta en marcha colectiva. En ese sentido, la Escuela *Ayllu* de Warisata puso la educación en el rescate del *ayllu* como modo de liberación del indio contra la usurpación de tierras y el *pongueaje* de terratenientes. Para ello se vinculó a la llamada “lucha legal” de caciques apoderados, quienes desde una década anterior iniciaron un movimiento en el que el propósito fundamental fue la creación de escuelas comunitarias, “escuelas pitanza”, donde el aprendizaje de la lecto-escritura tuvo el propósito de arrancar de las manos latifundistas las tierras comunales. Por su parte, la Escuela quiso ir más allá del *ayllu* con su expansión en *marka* para expandir la estructura comunal en el territorio nacional.

El ejido es una pieza fundamental en la ruta pedagógica de las Normales Rurales. Puestas las Escuelas en marcha en exhaciendas, el ejido fue el eje de la formación de maestras/os rurales que como hijas/os de campesinas/os apoyarían en el reparto de tierras y en la generación de redes cooperativistas tuteladas por el Estado. El ejido como propiedad social regulada por el Estado tras la Revolución Mexicana se

desarrolló al margen de la estructura comunal, como el espacio de colectividad generado por el Estado posrevolucionario para impulsar la llamada “justicia social” en las zonas rurales. Los/las estudiante como parte de un amplio quehacer entre reparto agrario, asesoramiento legal, propuestas agrícolas productivas y solicitud de créditos bancarios apoyaron en la cohesión nacional del Estado obrero, campesino y popular con a sus fines productivos puestos en la modernización del campo.

Para sellar este apartado recordamos nuevamente que el sentido pedagógico lo da la perspectiva territorial, así como lo apunta Pablo Mamani con la territorialización de la memoria, en ese caso la memoria entendida también como un cúmulo de transmisión de saberes y conocimientos que se reproducen en las dinámicas sociales. En ese sentido es donde se reconfigura lo popular y se pone en juego las capacidades e impactos de los “horizontes comunitario-populares”, en las resistencias anticoloniales en el caso de la Escuela Ayllu y liberación de las clases explotadas en el caso de las Normales Rurales.

Reflexiones sobre el normalismo rural y la formación de las/los maestras/os rurales

Después de más de diez años de revolución, la fundación de las Normales Rurales en México, cuyo origen en los años veinte del siglo pasado están en las escuelas normales regionales y escuelas centrales agrícolas, se gestaron para formar maestros/as rurales de origen campesino que fungieran como un actor comunitario en el desarrollo del país. Bajo una organización cooperativista, las funciones sociales del/a maestro/a rural junto con las ligas agrarias eran: desarrollar técnicas agrícolas modernas, enseñar a leer y a escribir, apoyar en la distribución de tierras y en la conformación de ejidos, forjar el sentimiento patriótico en las zonas consideradas alejadas contra las fuerzas reaccionarias asentadas en terratenientes e Iglesia, etc.

Las Normales Rurales hicieron de la formación de las/los maestras/os rurales los agentes clave en la constitución de la centralidad del Estado posrevolucionario en

las zonas más alejadas de las urbes para la construcción de un proyecto nación obrero y campesino. Las diversas de corrientes anarquistas como la magonista y la autonomista como la de Zapata, entre otras propuestas revolucionarias, quedaron relegadas en postulados institucionalizados en los que el presidente Lázaro Cárdenas fue quien consolidó de manera más efusiva un plan de defensa de los pueblos, la nacionalización ante el imperialismo y el reparto agrario. Entre imposiciones reglamentadas por un Estado desarrollista e integracionista, que además constituyó la impetuosa *educación socialista*, donde también se desarrollaron convivencias educativas de autogobierno y cooperativismo en clave estatal.

Los normalistas rurales desde el cardenismo se vincularon con el Partido Comunista y debatieron sobre el sentido de la *educación socialista* desde la Federación de Estudiantes Socialistas de México que con el internado como eje clave de la organización colectiva desarrollaron funciones de autogobierno que se reproducen hasta la actualidad con pliegos petitorios que se concentran en exigir al Estado mayor presupuesto destinado a la infraestructura escolar, aumento de cupos de inscripción para estudiantes de primer ingreso y plazas automáticas para estudiantes egresadas/os.

Desde el internado que da sentido de pertenencia a hijas/os de campesinos/as cada año, la Federación de Estudiantes Socialistas de México opera por la subsistencia de las Normales Rurales y la construcción de una identidad colectiva basada en la organización colectiva de perspectiva marxista- leninista y legados revolucionarios. La Federación de Estudiantes Socialistas de México se presenta como la única organización estudiantil que perdura desde los años treinta por sus fuertes convicciones ideológicas y organizativas. Cabe señalar sobre sus cuadros político-formativos que se visibilizan tensiones a reflexionar entre militancias rígidas y vanguardistas importadas para la formación política de maestras/os que chocan con las lógicas organizativas comunales. Esa tensión se refleja en el sentido de lo popular, entre el horizonte socialista marxista y el horizonte comunitario autónomo.

Después de veinte años de interpretaciones culturalistas y productivistas, como parte de una fuerza colectiva vivida desde la justicia social contra las embestidas de los fanáticos religiosos y las fuerzas locales caciquiles, inicio el desgate gradual permanente en las Normales Rurales. Las políticas de modernización e industrialización desarrolladas desde el periodo gubernamental de Ávila Camacho pusieron la atención en la prosperidad de las zonas urbanas y en cuanto al Artículo Tercero constitucional, la *educación socialista* pasó a una *educación nacional*.

El abandono de las políticas rurales trajo altos impactos sociales y un sinfín de contrarreformas contra el magisterio y las Escuelas Normales Rurales hasta el periodo neoliberal. Además de las campañas de desprestigio que comenzaron con la supuesta quema de la bandera nacional en la Normal Rural de Ayotzinapa, entre burocratismos, currículos estandarizados y homologados a los urbanos y reformas con rutas pedagógicas hegemónicas, se pretendió desfigurar el rol histórico de las/los maestras/os rurales, pero su amplia tradición perteneciente a una extensa red organizacional permea en la memoria y en la concepción popular de la educación.

Las Normales Rurales y la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas desde el contexto de la Guerra Fría se identificaron con los legados revolucionarios soviéticos mientras que las políticas gubernamentales se pusieron del lado de la modernización y la creciente cultura del consumo instaurada por el régimen capitalista estadounidense. El llamado “milagro mexicano”, bajo estándares desarrollistas, cara al exterior del país se encontraba en una de sus mejores etapas, pero las políticas antipopulares acumularon una gran efervescencia social con protestas de obreros y campesinos en las que las/los normalistas rurales y las bases magisteriales tuvieron una participación activa. Desde el asesinato del zapatista agrarista Rubén Jaramillo en 1962, las represalias contra protestas consideradas comunistas encrudecieron en el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz. Los encarcelamientos, desapariciones, torturas y operativos de aniquilamiento ante cualquier foco rojo tuvieron su parteaguas en la matanza de Tlatelolco, al calor de las protestas que finalizaban con actos represivos por parte de operativos militares,

influyeron en la decisión de que jóvenes de las zonas urbanas y rurales tomaran la vía armada por la liberación de campesinos y obreros conformaran guerrillas en las que en el periodo gubernamental de Luis Echeverría Álvarez. Las guerrillas lideradas por Arturo Gámiz, Genaro Vázquez y Lucio Cabañas, los dos últimos egresados de la Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, tuvieron una gran influencia en los internados, al igual que el movimiento revolucionario cubano.

En la llamada *guerra sucia* las Escuelas Normales Rurales se consideraron “nidos de guerrilleros” por lo que en el Archivo General de la Nación se pueden tener reportes precisos de la infiltración de las escuelas y la FECSM por parte de la Dirección Federal de Seguridad (DFS) de la Secretaría de Gobernación y el departamento de Investigaciones Políticas y Sociales (IPS) informaron tanto al aparato de contrainsurgencia instaurada por la seguridad nacional como también a la Agencia Central de Inteligencia o *Central Intelligence Agency* de los Estados Unidos.

Las Normales Rurales han vivido la mayoría de su existencia en un abandono sistemático en el que en la actualidad atraviesan una situación más difícil debido a las estructuras de violencia, pobreza, migraciones y desplazamientos forzados en las comunidades rurales. Las políticas públicas en general y el sistema educativo en lo particular consideran una excepción la diversidad rural, existe una falta de voluntad política profunda para sustentar proyectos educativos pertinentes mediante aprendizajes situados que se posicionen para resolver problemáticas concretas. La lógica hegemónica neoliberal dirigida por organismos internacionales y sectores empresariales de la sociedad, mantienen inserta una lógica mercantil en las formas de enseñanza- aprendizaje, con subjetividades basadas en un circuito identitario meritocrático y de competencia, de tal manera que el sistema elimina posibles rutas de colectividad. Así, la Escuela Rural y las Normales Rurales se consideran del “mundo de ayer”, pero las/los estudiantes afirman que, “mientras exista la pobreza, las normales rurales tendrán razón de ser”.

El papel del magisterio en general y el/la maestro/a rural en concreto se encuentra en la dicotomía permanente de adentrarse en el ejercicio hegemónico o en la de

generar alternativas propias de educación entre las ligas oficiales por ser trabajadores del Estado y los márgenes de lo popular por identificarse en el caso de los normalistas egresados hijos/as de campesinos/as. El ideal de maestro rural hace eco constante en los pasillos de cada internado de las Normales Rurales, el autogobierno dirigido por la FECSM desarrolla dinámicas organizativas que alientan a que las/los estudiantes sean sujetos sociales con memoria de lucha para replicar esa identidad donde funjan sus funciones como maestras/os rurales.

La Revolución Mexicana, el abandono del campo por parte del Estado y las luchas guerrilleras con son el vasto bagaje de la memoria en las Escuelas Normales Rurales. A ello se une la lucha magisterial disidente conformada en la actualidad en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación contra el *charrismo* sindical. La incertidumbre laboral, los mecanismos punitivos de evaluación, la estigmatización y la responsabilidad del deterioro del sistema educativo nacional también son parte de la supervivencia del quehacer docente que atañe al normalismo rural.

A modo de reflexión, consideramos importante mencionar que en la experiencia política de las Normales Rurales, desde la FECSM no se aborda de manera directa en lo pedagógico, esta cuestión se deja en manos de la Secretaría de Educación Pública. Entre las reivindicaciones de los/las normalistas, en sus pliegos petitorios, se hace énfasis en la erradicación de modelos de formación docente neoliberal, pero no se hace énfasis en la realización de propuestas alternativas pedagógicas como eje de la FECSM. Aunque una vez egresadas/os del espacio formativo la mayoría son participantes activos de la disidencia magisterial, en las luchas gremiales y en la creación de experiencias alternativas de educación popular.

La fuerza de las Normales Rurales coexiste en su memoria y en sus formas tradicionales de organización basadas en la acción directa contra el abandono del proyecto. En cuanto a las propuestas propias, son espacios de formación política con horizontes socialistas, realizan círculos de formación política que en la mayoría de los casos se concentran en una formación marxista-leninista, historia de las normales rurales y la guerrilla mexicana y tácticas y estrategias contra el poder

hegemónico. Las experiencias propiamente latinoamericanas de educación popular y los movimientos sociales que surgen desde el siglo XXI desde otras lógicas autónomas de transformación social no son del todo aceptadas en sus principios ideológicos. La exigencia al derecho a la educación superior de hijos/as de campesinos/as como opción de vida, la plaza magisterial y el presupuesto para la infraestructura de los recintos se vuelven la espiral de cada generación. El eje académico que es el currículo oficial de la SEP no es un campo de disputa propiamente, aunque haciendo memoria existe una riqueza recuperable de cuando los currículos correspondían a contenidos relacionados a las problemáticas del campo. Antes de la estrategia de homologarlos a los planes y programas urbanos y perdieran su sentido inicial, a pesar de las funciones organizativas por los estudiantes y para los estudiantes aglutinadas en los cinco ejes de la FECSM: académico (plan curricular de la Secretaría de Educación Pública), político (espacios de formación marxista-leninista, historia de México y análisis de la realidad), productivo (labores agropecuarias en las hectáreas del ejido escolar para el comedor del internado), deportivo (promoción de la salud y la convivencia) y cultural (banda de guerra, rondalla, bailes regionales, recitales, etc.)

En la actualidad mexicana, aunque la presidencia de López Obrador recupera la memoria cardenista, las luchas populares y magisteriales como consigna, las acciones para la transformación educativa de la Nueva Escuela Mexicana, las leyes y acuerdos dan reconocimiento a pedagogías humanistas basadas en proyectos comunitarios, el tema de las Escuelas Normales Rurales continúa generando incomodidad. Demasiadas veces surge que los gobiernos progresistas del siglo XX tiendan a atender de manera más contundente las provocaciones de sectores tradicionalmente considerados reaccionarios y de la derecha, que pensar y repensar más allá de su centralidad hacia procesos donde se ejerza la autonomía y la participación de espacios deliberativos diversos. Se demuestra que lo común no puede centralizarse en una política de Estado, aunque se discute si podría generar ramificaciones de autonomía y autogobiernos.

Las Escuelas Normales Rurales hacen que las heridas de la impunidad broten hasta la actualidad, desde la llamada *guerra sucia* hasta el presente con la guerra declarada al narcotráfico desde la gubernatura de Felipe Calderón en 2006, las/los estudiantes son parte del linaje de opresión y resistencia. Actualmente, el Caso Ayotzinapa abrió el telón de la continuidad represiva y la consigna de la memoria de familias que luchan contra la desaparición forzada y crímenes de Estado por la reparación, verdad y justicia.

Las/los estudiantes de las Normales Rurales de México se nombran como hijas/os de campesinas/os que reivindican el derecho a una educación superior. La memoria en las Normales Rurales son la memoria de las luchas campesinas y la memoria de las desapariciones desde la llamada *guerra sucia* hasta la actualidad. En las marchas por los estudiantes desaparecidos el 26 y 27 de septiembre aclaman, “somos nietos de la revolución, hijos del 68 y hermanos de los 43”. El Caso Ayotzinapa regresa el debate del rol de Ejército contra las luchas populares y en la actual descomposición social, las Normales Rurales continúan en una prolongada guerra de baja intensidad entre tácticas de filtración contrainsurrectas más el narcotráfico como fenómeno social asociado al desvanecimiento de las colectividades populares.

Reflexiones sobre la Escuela Ayllu de Warisata: disputa entre la centralización y plurinacionalidad

Como mencionamos con anterioridad, a diferencia de las Normales Rurales que fueron gestadas desde una política de Estado, la Escuela Ayllu de Warisata fue una experiencia educativa que nace en el seno de la comunidad y encamina su quehacer educativo en una praxis comunitaria con el *ayllu* como epicentro. Las formas organizacionales aymaro-quechuas alientan el autoabastecimiento para el mantenimiento de la escuela, la comunidad y los *núcleos indígenas*, el trabajo en *ayni* como eje de liberación junto a la recuperación de tierras ocupadas por terratenientes para la reestructuración comunal.

El problema del indio se consideró un problema económico, así como Mariategui, Churata y Maroff problematizaron, por lo tanto, la recuperación de los territorios comunales fue un acto de liberación. La labor realizada por el maestro Elizardo Pérez, el amauta Avelino Siñani y en general la labor comunitaria conjunta de Warisata con la Escuela Única, la educación no es una “preparación para la vida” sino que es “la vida misma”. Las dimensiones de las concepciones de la Escuela Ayllu no fueron comprendidas, o más bien, no se quisieron comprender porque causarían una ruptura con los propósitos de estructuras del poder entre gobiernos liberales y conservadores que eran parte de la casta *q'ara*.

La Escuela Ayllu se expandía en menos de nueve años por la Amazonía en Casarabe y la frontera con Chile en Llica, entre otros. Así como en el caso de México, la experiencia educativa warisateña resultaba incómoda, ya era reconocida a nivel nacional e internacional, los intercambios de maestras/os y las visitas de artistas, escritores, políticos, periodistas, etc. eran una constante.

A diferencia de la estrategia de abandono estatal de las Normales Rurales, la Escuela Ayllu de Warisata fue demolida por ser una propuesta educativa que disputó en la práctica las estructuras comunales con procesos autónomos después de diez años de existencia. La Escuela y los *núcleos escolares indígenas* fueron parte de un desmantelamiento conjunto entre terratenientes y funcionarios públicos del Consejo Nacional de Educación, en las que de manera indirecta participaron figuras externas como Moisés Sáenz²⁹⁹ y el intervencionismo estadounidense con estrategias de la antropología aplicada vinculada a exterminar las estructuras organizacionales para formar vías para el extractivismo de recursos naturales.

En los contextos de la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría, a partir de los años cuarenta del siglo pasado, si en México pasamos de una *educación socialista* a una *educación nacional*, en el caso boliviano fue de una *educación indígenal* a una *educación campesina rural*. La educación rural boliviana, entre ellas, la Escuela Ayllu de Warisata fue intervenida por el SCIDE y los funcionarios enemigos fueron

²⁹⁹ José Alberto Tardio Maida menciona en sus memorias que Moisés Sáenz se dirigió sobre la Escuela Ayllu de Warisata como “una obra de albañilería”

quienes crearon la columna vertebral de las escuelas rurales y normales rurales actuales. El intervencionismo estadounidense con sus diferentes programas y misiones inyectó a las comunidades grandes sumas de dinero y recursos ajenos a la convivencia comunal.

Los circuitos de dependencia generados y los mecanismos de estímulos introducidos introdujeron a la Escuela Ayllu de Warisata, la *taika*, en una multitud de capas de olvido. La burocratización y la introducción de estímulos en la formación de futuras/os maestras/os con becas, estudios de posgrado, viajes al extranjero la labor educativa se centró en la realización de una gran maquinaria de información contrainsurgente y la expansión de un conjunto de prácticas y aspiraciones ajenas a las comunitarias con el fin de generar dependencias capitalistas y desvalorización de los conocimientos y saberes propios que afectarían a la estructura comunal.

El Movimiento Nacional Revolucionario (MNR) logró generar una amplia cobertura sobre la exigencia popular sobre el derecho a la educación, también se logró que el magisterio tuviera unas mejores condiciones gremiales, entre otros, el escalafón de permanencia y se impulsaron las dinámicas sindicales del magisterio rural y urbano. El Código de la Educación Boliviana (COB) de 1955 se centró sobre bases memorísticas y homogéneas donde la diversidad étnica fue clasificada como masa campesina. Los planes educativos se centraron en castellanizar y lo paradójico fue que a pesar de que el lema educativo principal fuera “educación para los bolivianos” en cuanto a la educación campesina, para los indios, las políticas educativas se desarrollaron por el SCIDE. Como comentamos que dice Barbosa, las comunidades debían cambiar sus prácticas tradicionales por habilidades modernizadoras conducidas por el intervencionismo estadounidense.

El MNR y los sindicatos obreros no entendieron los postulados de la Escuela Ayllu, limitadas las comunidades indígenas en masa campesina, la Reforma Agraria parcelizó en minifundios el sentido territorial de la estructura comunal. Y en cuanto a las políticas de *educación campesina* fueron los “enemigos de Warisata” quienes aprovecharon la infraestructura de los *núcleos escolares* de la *taika* para expandirse en las comunidades de las diferentes geografías bolivianas. Con semejantes grados

de desmantelamiento, quienes eternizaron la memoria de la Escuela Ayllu de Warisata fueron las comunidades aymaro- quechuas y el magisterio rural. Entre las corrientes indianistas y kataristas que surgieron en la posrevolución por la falta de entendimiento con las izquierdas clásicas, en un inicio la experiencia warisateña se concentró en la mirada del considerado *q'ara* Elizardo Pérez. Un acto colonial también por parte de indianistas que tacharon la experiencia de integracionista sin tener en cuenta las propuestas que ofrecieron a la *taika* los caciques apoderados.

Entre plenos golpes militares y represión, los arquitectos de la *educación campesina* no pudieron sepultar la Escuela Ayllu de Warisata, la experiencia estuvo presente en las en el I Congreso Pedagógico Nacional (1970) y en el II Congreso Nacional Pedagógico (1979). En el segundo congreso, en plan educativo de denominó “Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular Prof. Elizardo Pérez” en el que se cuestionó la deuda externa, la explotación de la fuerza de trabajo, la urgencia de transformar la educación golpista por una de carácter liberador, participación de sectores populares y una educación apegada a un país que se reconozca la plurinacionalidad, así como la diversidad lingüística. Tanto el Primer como en el Segundo Congreso Pedagógico Nacional fueron interrumpidos por gobiernos militares, aunque la firmeza por generar alternativas educativas continúa hasta el presente.

Tal y como comentamos con anterioridad, entender los virajes de la educación en Bolivia son una premisa fundamental a tener en cuenta en una perspectiva latinoamericana. En primer lugar, las políticas neoliberales jugaron un astuto papel con las políticas “Pluri-“ y “Multi-“ culturales en los años ochenta. Con el carismático aymara Víctor Hugo Cárdenas, desde su vicepresidencia en 1993 puso en jaque el desentendimiento de las izquierdas tradicionales de corte occidentalista y las corrientes anticoloniales que surgían entre kataristas e indianistas. La llamada “ley maldita”, la Reforma Educativa de 1994, por una parte, los derechos gremiales del magisterio rural y urbano fueron vulnerados, por otra, maquilló con políticas etnocentristas al orden neoliberal educativo para maniobrar un derecho a la diferencia y a la diversidad que lejos de reflexionar sobre el indio como sujeto

político activo se apropió de sus reivindicaciones para reducirlas al multiculturalismo elaborado no en consenso con las comunidades originarias sino por conductas folclóricas edificadas por “expertos” internacionales al son de los *ajustes estructurales* que buscaban privatizar, descentralizar y acabar con el “arcaico” lema de nacionalización de la Revolución de 1952.

En ese contexto, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la creación y organización de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs) y el crecimiento de una amplia red de ONGs extranjeras conformaron una triada de complejidades que sin la pretensión de descartarlas consideramos que en su práctica mantienen vigentes hasta la actualidad una maraña de posibilidades entre la folclorización de las comunidades y las condiciones para articular herramientas propias vinculadas a territorios.

En segundo lugar, son un referente esencial para problematizar las disputas de un gobierno que construye sus bases desde una carga histórica situada en las comunidades indígenas, campesinas originarias. El marcado ciclo de rebeliones que se gestó en Bolivia a inicios del siglo XX por el movimiento indígena, campesino y popular, entre la Guerra del Agua en 2000 y la Guerra del Gas en 2003, esta última originada tras la Masacre de Warisata, cambió el escenario político de manera emergente. La efervescencia de las organizaciones sociales encaminó a que en 2005 el líder cocalero aymara Evo Morales encabezara la presidencia con el Partido Movimiento Al Socialismo. En ese sentido, es fundamental la diferenciación entre el MAS como partido del gobierno y las organizaciones campesinas, indígenas, ya que tanto el partido como las organizaciones tienen sus propias agendas políticas. El MAS en ese tiempo fue una estrategia emergente para que las organizaciones indígenas, campesinas y populares ingresaran al control del Estado y así conformar el Estado Plurinacional reivindicado por el Pacto de Unidad para la refundación social.

El perfil epistemológico en ese proceso es la descolonización, para considerar el marco de representación del Estado Plurinacional el debate latinoamericano de la colonialidad; horizontes liberadores; soberanía; diversidad de formas organizativas

de concepción el poder; autonomía; reproducción de saberes propios y la propiedad comunal del territorio salen a la palestra ante los parámetros reducidos del aparato estatal. En ese sentido, el concepto de lo plurinacional que reivindican las organizaciones sociales pretende superar “la división político administrativa del Estado-Nación ha impuesto fronteras que han roto unidades territoriales tradicionales y resquebrajado la autonomía de los pueblos y el control sobre la tierra y los recursos naturales... implica que los poderes públicos tengan representación directa de los pueblos y naciones indígenas, originarios y campesinos según sus normas y procedimientos propios” (Garcés, 2010:54).

Ahí la importancia de la Asamblea Constituyente. La descolonización planteada desde el Estado Plurinacional debe reconocer la autonomía territorial y la autodeterminación de los pueblos para cubrir el rango plurinacional. El exvicepresidente Álvaro García Linera consideró en algún momento al gobierno masista que iniciaba funciones “gobierno de movimientos sociales”, aunque en el proceso los liderazgos y estructuras enquistadas en la democracia representativa partidista redujeron las capacidades de acción colectiva.

Visibilizar sobre ese aspecto es fundamental para abordar el proceso educativo a partir de la Ley Educativa “Avelino Siñani- Elizardo Pérez” aprobada en 2010, con la participación del Pacto de Unidad en la Asamblea Constituyente, la lógica estatal tomó la memoria para construir el contenido educativo en oposición a la concepción neoliberal y a la intervención de organismos internacionales para desvincularse de la Reforma Educativa de 1994, aunque en el accionar esté en debate permanente por sus rupturas y continuidades.

Entre funcionarios del Ministerio de Educación de líneas trotskistas, trayectorias en la triada EIB, CEPOs y ONGs, docentes universitarios y economistas, la educación en Bolivia se encuentra en un panorama muy diferente comparado con la mayoría de los países latinoamericanos donde no se considera la educación un derecho sino una oportunidad bajo parámetros mercantilistas de costo- beneficio. Ley ASEP asegura que la educación es un eje importante para las transformaciones sociales

y parte de cuatro ejes fundamentales: descolonización, intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo y productividad socio-comunitaria.

Lo enriquecedor de los desafíos del proceso educativo boliviano es que en su escenario de disputa pone en el punto de mira problemáticas que dejan visible que la educación es un proceso que no cabe en formas estandarizadas, mecánicas y preestablecidas en paquetes modernizadores limitantes. En la Ley Educativa podemos apreciar una multitud de conceptos decoloniales que provienen de la academia sociológica latinoamericana y reivindicaciones comunitarias de las comunidades indígenas campesinas originarias que teóricamente concuerdan con una transformación social, pero no han encontrado una base sólida para poder implementar una educación radical como la que se propone.

Entre otras cuestiones, las herencias burocráticas de las normales y los aspectos gremiales del magisterio rural y urbano juegan un importante papel. Por una parte, en las comunidades chocan los liderazgos que representan las perspectivas comunitarias educativas propuestas por las organizaciones indígenas campesinas originarias y las magisteriales con sus tradiciones organizativas sindicales y formativas.

Los/las maestras se consideran un sujeto político fundamental en el proceso educativo, que diferenciados en el sindicato rural y urbano desde su origen parten de trayectorias históricas y políticas diferentes. En voz de Vilma Plata, la línea trotskista de la Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (CTEUB) considera que la Ley Educativa “Avelino- Siñani” es etnocentrista, su implementación un retroceso y una imposición de ideas indígenas en las sociedades urbanas. También hacen la crítica de que la participación de familias de estudiantes para hacer comunidad en las escuelas tiene un rol de control hacia el magisterio.

Por su parte, la mayoría del magisterio rural configurado en la Confederación Nacional de Maestros *de Educación Rural de Bolivia* (CONMERB) consideran que la Ley Educativa es una manera de hacer justicia en las comunidades y de que la escuela esté vinculada a la parte productiva como a los saberes y conocimientos

de la comunidad. Su narrativa de lucha está vinculada con la trayectoria político-pedagógica naciente de las comunidades indígena campesina originarias, aunque la afinidad tanto gremial como educativa está alienada y concentrada en el partido del MAS.

Una clave fundamental del entramado que se ha evitado profundizar hasta la actualidad es la incompatibilidad entre los derechos territoriales comunales lingüísticos y los derechos gremiales reivindicados históricamente desde el escalafón e inamovilidad. También es un desafío prolongado para el proceso de descolonización educativa el incidir en las estructuras de poder y dinámicas pedagógicas ancladas a visiones anteriores entre directores, sindicatos, docentes y estudiantes al interior de las Escuelas de Formación Superior de Maestras y Maestros. Esas cuestiones complejizan la implementación del Currículo Base (perspectiva intercultural), Currículo Regionalizado (perspectiva intracultural) y Currículo Diversificado, que dan cuenta de los desencuentros en la gestión educativa donde las dinámicas comunitarias no se ajustan a las dinámicas magisteriales, al modelo curricular y las cargas horarias.

La integralidad que requiere el proceso de transformación educativa hacia el rumbo de la descolonización, la reconstrucción de las Escuelas de Formación Superior de Maestros y Maestras debe complementarse con el diseño curricular y la gestión educativa comunitaria. A la par, el proceso de descolonización vincularse al sentido de la plurinacionalidad.

Más allá de la memoria, el Currículo Base del diseño curricular concentra el rescate de la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata con el modelo educativo socio-comunitario de la Ley 070. Para el desarrollo del modelo se realizan proyectos productivos focalizados en los que interactúan la escuela y la comunidad en los que no se generan herramientas para un reordenamiento territorial. Por su parte, el Currículo Regionalizado contempla la necesidad de diseños “regionales” curriculares para cada “nación”, en los que hay cierta autonomía de las organizaciones indígenas campesinas originarias para su elaboración,

generalmente con representatividad de los CEPOs, las propuestas se centralizan en el Ministerio de Educación.

Noel Aguirre, comenta la Ley Educativa “Avelino Siñani- Elizardo Pérez” es una propuesta educativa en la que la parte discursiva se ha ido asentando en los espacios educativos y que en la actualidad se requiere poner énfasis en aspectos pedagógicos, metodológicos, didácticos, cognitivos, gestión, implementación, etc. En ese sentido, un desafío fundamental del proceso educativo transformador es la construcción de una estructura de gestión educativa comunitaria en la que se dispute la centralización y la autonomía con un reordenamiento territorial que contemple los derechos de los/las trabajadores de la educación y los derechos de plurinacionalidad.

Los usos cuestionables de la memoria se reflejan cuando el aparato estatal recoge la experiencia de la Escuela Ayllu con la Ley Educativa “Avelino Siñani- Elizardo Pérez” sin considerar el clave ayllu, que en los debates actuales está totalmente relacionado a la territorialidad, en este caso, la plurinacionalidad, la autonomía y la autodeterminación de los pueblos. Como se puede apreciar, el capítulo sexto, que trata de la actualidad boliviana recogemos la voz de funcionarios del Ministerio de Educación porque consideramos fundamental ampliar las narrativas que retoma la institucionalización de un gobierno que surge de los movimientos sociales.

Para concluir este apartado nos interesa reflexionar sobre las preguntas que nos planteamos: ¿debe de existir una Ley Educativa centralizada en un Estado Plurinacional? Tal vez no tenemos respuesta para la pregunta, aunque afirmamos que no existe un ejercicio de autodeterminación en el gobierno. Las políticas constitucionales se sitúan en el reconocimiento y no en la puesta en marcha de espacios de deliberación colectiva de una amplia representatividad de propios órganos de poder para una toma de decisiones que visibilice las posibilidades políticas fuera de la “mirada estado-céntrica” (Gutiérrez, 2017) que abren paso al bagaje de lo común. Raquel Gutiérrez se hace preguntas que nos parecen pertinentes para continuar la reflexión del Estado Plurinacional boliviano y la Ley

Educativa ASEP, debates que consideramos que son un referente fundamental en el debate latinoamericano:

¿es admisible que en la tarea de construcción de un estado plurinacional -tal y como quedó asentado en la Nueva Constitución Política boliviana- un segmento político de expertos y funcionarios reinstalen un lugar de enunciación universal afirmativo - el terreno de expresión estatal por excelencia- para decidir sobre asuntos públicos por-y sobre- la población? ¿Cómo han de relacionarse los múltiples procesos de deliberación política de base para decidir sobre asuntos locales -y generales- que les afectan con las prerrogativas estatales de “representación” de un real o supuesto “interés general” que garantiza legalmente el monopolio estatal de la decisión política? Estas son preguntas cuyas respuestas más que teóricas son políticas y prácticas. Son, además, las interrogantes cuyas respuestas se pelean en las luchas locales, regionales y nacionales... (Gutiérrez, 2017:81-82)

Enseñanzas de las Normales Rurales y la Escuela Ayllu: memorias que son presente

El desmantelamiento de la educación pública es un conjunto de campañas de desprestigio, precarización laboral magisterial y “vaciamiento” (Calveiro, 2006) de sentidos populares en los que hacer memoria se convierte en una necesidad emergente que involucra a una amplia diversidad social que resiste desde diferentes espacios de lo común. La defensa de lo público debe introducirse en un debate que parta de un problema estructural neoliberal, aunque las bases pedagógicas y dinámicas escolares también deben reconocerse como saldos históricos pendientes en la conformación de lo público desde un campo que complejice y no uniformice “horizontes comunitario-populares”.

Ante esa tarea colosal es fundamental complejizar la educación popular como espacio de producción de lo común, sin colocar a la esfera estatal en el centro de las construcciones colectivas, sino desde posibilidades estratégicas. Como señalamos en el primer capítulo, Glória Gohn (2002) plantea la necesidad de repensar la educación popular y su relación con el Estado desde la transición de regímenes dictatoriales a la instauración de regímenes considerados democráticos estructurados bajo la lógica neoliberal en América Latina. La educación popular ha sido cooptada entre discursos mercantiles, por lo que hacer memoria nos lleva a enfocarnos en diferentes “troncos históricos” para fortalecer su propia trayectoria

como un proceso continuo que nutra las convivencias de cuidado común. De esa manera, la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata en Bolivia y las Normales Rurales de México nos muestran trayectorias históricas desde diferentes claves para profundizar en el carácter transformador que debe interpretarse desde el *abigarramiento* latinoamericano.

En ese sentido la necesidad de rellenar los “vaciamientos” (Calveiro, 2006) neoliberales, la memoria es emergente y las dos experiencias muestran una gran complejidad a considerar. La Escuela Ayllu de Warisata como referente de una educación comunitario- popular que parte de la autodeterminación como eje principal de la plurinacionalidad. Las Normales Rurales como un proyecto educativo que invoca a la memoria del origen de la Revolución Mexicana, las demandas de tierra, libertad y educación, así como la necesidad emergente de una formación de maestros/as rurales que se reapropien de bases pedagógicas dignas que trastocuen aspectos de la descomposición social existente especialmente en las zonas rurales del país.

La Escuela Ayllu de Warisata ha sido interpretada desde muchas posturas, en nuestro caso sin ánimo de encasillarla en si fue un proyecto libertario o si fue un movimiento de caciques apoderados negado al atribuirle a Elizardo Pérez como mestizo, urbano y clase mediero el protagonismo (Rivera Cusicanqui en Lambertin y Lizárraga, 2008). Consideramos que fue una experiencia de educación que puso frente a la estructura comunal la potencialidad de la escuela como espacio de gestación de un posible proyecto nacional plural basado en la liberación del indio desde sus propias rutas de transformación. La educación gestada en el seno warisateño podríamos interpretarla en la actualidad como un referente de educación autónoma y plurinacional sin usos-abusos de su memoria.

Al igual que la Escuela Ayllu, las Normales Rurales también son parte de un conjunto de interpretaciones, sobre todo, desde el punto de vista de los procesos autónomos en boga en los movimientos sociales. En ese caso, aunque si consideramos que el horizonte socialista marxista-leninista mantiene rigideces y dinámicas autoritarias, consideran las/los estudiantes que tienen una razón de ser:

un mecanismo de defensa, “somos la única federación de estudiantes que resiste y si las Normales Rurales sobreviven es por la tradición de nuestras formas organizativas”.

Las escuelas son espacios de formación política de futuros maestros/as que después egresados/as, en muchos casos, se vinculan a diferentes procesos de luchas magisteriales y sociales. El contexto de las Normales Rurales está en una constante situación crítica en el que su vigencia la constatan en que: “mientras exista la pobreza, las normales rurales tendrán razón de ser”.

La memoria nos entreteje sentidos de época para percibir los maquillajes que se colocan mediante conceptos sofisticados aparentemente democráticos en los que que cien años después las problemáticas siguen vigentes: pobreza, desigualdad, colonialismo, exclusión, racismo, patriarcado, folclorización, extractivismo, etc. La Escuela Ayllu de Warisata y las Normales Rurales nos muestran los conflictos que atraviesan proyectos que apuestan por la vida, transformación y liberación.

Los “horizontes comunitario-populares” que nos muestran desde la educación como trincheras es una fuente de tensiones, violencias, rupturas, negociaciones, luchas, resistencias, saberes y conocimientos que piden no hacerlas estáticas ni tampoco romantizarlas en conceptos que después suenan fáciles de cooptarse por agendas con otros propósitos más mezquinos. Como comentamos en la introducción, mostrar las tensiones nos dirigen hacia la potencialidad donde condensa el *abigarramiento* para pensar posibles rutas que enlacen dos bloques hasta ahora desacordes: la escuela pública y las propuestas de procesos autónomos de educación, no a modo de estatalizar estas últimas, sino para crear capacidades propias de contextos concretos como diría Raquel Gutiérrez sin mira puesta en “políticas estado-céntricas” (2017)

En ese sentido, las Normales Rurales y la Escuela Ayllu de Warisata son proyectos interrumpidos que fueron modelos únicos que hacen tributo a los legados de Simón Rodríguez y José Martí por la construcción de conocimientos que disputen el yugo colonial para pensar con cabeza propia, en el “inventar o errar” que nos dejan lecciones sobre poner la vida entre peripecias pedagógicas. Es ahí donde debemos

poner la atención para pensar en una educación que genere espacios de encuentro y problematice, donde si no hay respuestas existan quehaceres con sentido y con la suficiente sensibilidad como para invocar a la memoria abiertos a lo que nos contará siempre en presente.

Anexos

Anexo I. Decreto del 21 de febrero de 1919 sobre educación indígenal por Daniel Sánchez Bustamante

Art. 1ro. La educación de la raza indígena en Bolivia, se efectuará desde la fecha en tres clases de institutos, sostenidos por el Estado: a) Escuelas elementales; b) Escuelas del trabajo; c) Escuelas Normales Rurales.

A la primera clase corresponderán las escuelas fundadas con el objeto de inculcar en el alumno el idioma castellano, con aptitudes manuales, como preparación de oficios, y las nociones indispensables para la vida civilizada; a la segunda los institutos cuyo objeto es despertar sólidas aptitudes de trabajo y dar al indígena boliviano la capacidad de desenvolverse con éxito en el medio en que vive, constituyéndolo en factor de avance y de riqueza colectivos; y la tercera los institutos cuyo fin es graduar maestros eficientemente preparados para la enseñanza en las escuelas elementales de indígenas.

Art. 2do. Las escuelas elementales funcionarán en centro de población indígenas (comunidades, caseríos, ayllus, cantones) serán distribuidas conforme a las partidas del Presupuesto Nacional y puestas siempre bajo la dirección de maestros titulados en escuelas normales.

Las escuelas de trabajo serán constituidas paulatinamente, en los puntos centrales de los distritos más densos de población indígena, sobre la base cardinal de aprovechar y utilizar los elementos naturales característicos de la zona, a fin de situar sobre ellos la subsistencia, la industria y el perfeccionamiento del hijo de la región, en consecuencia, con la riqueza y el bienestar de Bolivia.

Las escuelas normales rurales serán situadas con proximidad a capitales de provincia, que se presten por sus medios de comunicación y peculiares recursos, al desarrollo de este género de institutos cuyo objeto exclusivo tenderá a preparar individuos capaces de aplicar sus dotes de carácter e inteligencia, al sacerdocio de civilizar al indio

Anexo II: Programa sobre Educación Socialista

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública departamento de Bellas Artes. Oficina de Correspondencia, 1935. Colección de circulares que expide, circular n° XVI-1-10.

DERECHO REVOLUCIONARIO MEXICANO

- a) Legislación agraria:
 - I. Breve historia de la propiedad rural mexicana. Antecedentes precoloniales. La conquista y la colonia. Época independiente; leyes de Juárez y leyes de colonización y baldíos. Concentración de la propiedad rural durante la época porfirista. Resultados económicos y sociales de las diferentes etapas.
 - II. Antecedentes históricos, políticos y sociales de la Revolución Agraria, desde 1910 hasta 1917. La obra descriptiva de Andrés Molina Benítez, plan de San Luis Potosí. Zapata y el Plan de Ayala. La ley de 6 de enero de 1915 y el Artículo 27 constitucional. Cambios en el derecho de propiedad.
 - III. La ejecución de la Reforma Agraria. Resultado desde el sistema seguido desde 1915 hasta la fecha. Consecuencias económicas dentro de la expropiación de la tierra. La lucha entre los mismos

campesinos por la posesión de la verdadera tierra de cultivo. Fraccionamiento o integración de explotaciones agrícolas.

- IV. Ley de patrimonio parcelario ejidal. Organización ejidal y sus fallas. Preliminares para el crédito agrícola. Formación de los Bancos Ejidales. Formación del Banco Nacional del Crédito Agrícola dentro del sistema Bancario Mexicano.
- V. Resultados del Crédito Agrícola. Necesidad de organización de un sistema cooperativo para la explotación de la tierra. Diversos tipos de préstamo. Educación de las masas campesinas en el manejo del crédito y eliminación de los acaparadores. Papel de la enseñanza agrícola entre los campesinos como complemento de la transformación social de la economía rural mexicana.
- VI. Otros aspectos del Artículo 27 constitucional. Fraccionamiento de latifundios. Creación de centros de población agrícola. Fijación de la extensión máxima de la pequeña propiedad en los diferentes Estados de la República. La deuda agraria y la necesidad de pedir la nulificación de la misma. Síntesis de un programa de educación del medio campesino, para mejoramiento de la población rural mexicana, a base de una mejor explotación de la tierra.

Ing. Mario Bandala.

b) Legislación del trabajo.

I. FUENTES DE LA REFORMA SOCIAL.

- 1.- (1890- 1910).- Antecedentes del movimiento proletario [...]
- 2.- Lucha de clases a partir de 1910 y hasta 1919.
- 3.- Situación económica de los trabajadores durante la Revolución.
- 4.- Primeras huelgas de obrero y campesino y peticiones de en estos movimientos durante la Revolución.

II. LA REFORMA SOCIAL.

- 5.- Consecuencias del movimiento proletario. Legislación del trabajo en 1917.

III. NUEVO ASPECTO DE LA REFORMA SOCIAL.

- 6.- La crisis del capitalismo y las nuevas exigencias del proletariado. La reforma social y la educación.

Lic. Manuel R. Palacios

.....

ARTE Y LITERATURA PROLETARIOS

- 1.- La Sociedad y el Arte.
- 2.- Cambios materiales en la sociedad y cambios correlativos en la expresión artística.
- 3.- El arte como resultado de fenómenos económicos.
- 4.- Arquitectura y religión.
- 5.- El arte burgués y su influencia de desviación.
- 6.- El arte y la literatura para el proletariado en la organización socialista.

Prof. José Muñoz Cota

- 1.- Breve reseña histórica del arte.
- 2.- El arte profesional, el arte popular y arte comercial.
- 3.- Estadios del arte. Capacitación técnica y capacitación ideológica.
- 4.- El arte primitivo. La magia, el mito y el arte. El arte religioso de propaganda.
- 5.- La farsa teatral de las religiones.
- 6.- El arte de propaganda social y el arte proletario.

Prof. Ángel E. Salas

.....

HISTORIA DE LAS RELIGIONES

I.- Origen de los conceptos religiosos.

II.- Las religiones del Egipto. El lugar de las religiones en Grecia y en Roma. El judaísmo. Los orígenes del cristianismo.

III.- La religión en la Edad Media. El principio de autoridad. Papel de la religión en las sociedades feudales.

IV.- La inquietud intelectual. Obstáculos religiosos al adelanto científico. La reforma. Las luchas religiosas.

V.- la Revolución Francesa y la religión. Fisonomía religiosa de la burguesía; sus cambios sucesivos. Influencia del desenvolvimiento científico del siglo XIX.

VI.- Las religiones y el momento actual. La religión y la ciencia. Capitalismo y religión. El imperialismo. El porvenir de la religión en la sociedad socialista.

Prof. Enrique Beltrán

.....

ORIENTACIONES EDUCATIVAS MODERNAS.

1 y 2.- El movimiento mundial de la Educación Nueva y la Educación Progresista.

3 y 4.- El interés mundial por la educación de la población socialmente retrasada.

Prof. Rafael Ramírez.

I.- El nacionalismo en la educación. a) El sistema educativo fascista.

II.- b) El sistema educativo Nazi.

III.- La educación y la democracia.

IV.- El sistema americano de educación.

Prof. Antonio Galicia Ciprés

I.- La educación de tipo confesional.

II.- La educación de tipo liberal.

III.- La orientación socialista de la educación.

IV.- Reforma escolar. Su implantación en México y otros países.

Prof. Juan B. Salazar

.....

HISTORIA ECONÓMICA Y SOCIAL

a) Internacional.

I.- El hombre y el grupo familiar primitivo y sus relaciones con la naturaleza. La comunidad tribal autoritaria. Sus relaciones de trabajo. Su ideología. Su evolución.

II.- El nacimiento del cambio y sus diversas formas. La moneda. Los comerciantes. Las primeras ciudades. El feudalismo. Su ideología. El artesano urbano. Ideología precapitalista.

III.- Desarrollo del comercio. Los albores del capitalismo. Las monarquías europeas de Francia y España. El descubrimiento de América. Capitalismo mercantil. La lucha de clases. El papel del Estado. Formas de trabajo e ideología de la sociedad en este periodo del desarrollo capitalista. La revolución francesa.

IV.- El capitalismo industrial. Proceso de la producción capitalista. Plusvalía. Beneficios, utilidades, renta del suelo y salarios. Ideología de la sociedad capitalista.

V.- El capitalismo financiero. El crédito, los bancos, las sociedades anónimas, el monopolio capitalista. La nueva organización industrial. Concepto del mercado. Su conquista pacífica. Trusts. Cartels y sindicatos.

VI.- Los estados imperialistas, su ideología. La crisis, la guerra. La decadencia de la sociedad capitalista.

Lic. Carlos Franco Sodi

b) De México.

I.- Introducción. La prehistoria de América. La dinámica de prehistoria, la protohistoria y la historia de México. Los complejos culturales.

II.- Las culturas del Oriente, del Sur y del Sureste de México.

III.- La Conquista: Móviles y carácter de la Conquista.

IV.- La dominación española. Instituciones económicas, políticas y sociales.

V.- Los móviles de preponderancia política de los criollos y las reivindicaciones económico-sociales de las castas.

VI.- La Revolución. La evolución ideológica de la Revolución.

Miguel O. de Mendizábal.

.....

COOPERATIVISMO

a) Exposición doctrinaria.

I.- Historia económica. a) El Capitalismo. b) El Liberalismo. c) Necesidad de la organización cooperativa.

II.- El Cooperativismo. Los precursores de Fourier a Owen. b) Realizaciones del Dr. King a los Pioneros de la Rochedale.

III.- Las cooperativas de consumo en Inglaterra y en otros países. b) Las cooperativas de producción en Francia y en otros países.

IV.- Las Cooperativas Agrícolas. El Crédito Agrícola en Alemania y en otros países. Cooperativas de Industrias Agrícolas en diversos países.

V.- El Crédito Cooperativo en Europa.

VI.- Teoría General de la Sociedad Cooperativa.

Prof. Federico Bach

b) Su aplicación en México.

I.- Noticia general sobre la economía de México antes de 1880. La minería, la agricultura. Trabajo colonial. Desvalorización de la plata y principio de industrialización.

II.- El código de comercio. Ensayos de organización cooperativa. Las Mutualistas Obreras y sus orientaciones. La Ley General de Sociedades Cooperativas de 1927.

III.- Misión de la Cooperativa de Consumo en México. a) Salarios b) Costo de la vida c) Suplementos del salario.

IV.- Artesanado mexicano y pequeñas industrias. La Cooperativa de Aprovisionamiento y venta en común. Función reguladora de precios de la cooperativa.

V.- La Cooperativa Agrícola en México. La cooperativa de producción. Organización de Crédito Cooperativo.

VI.- La situación actual. La Ley General de Sociedades Cooperativas de 1933. Qué debemos hacer.

Prof. Joaquín Ramírez Cabañas.

.....

HISTORIA DEL MOVIMIENTO OBRERO

a) Internacional.

I.- El nacimiento del régimen capitalista y la formación de la clase obrera.

II.- Los primeros pasos del movimiento obrero. El Cartismo.

III.- La formación de la Primera Internacional. Su importancia histórica. Su doctrina.

IV.- Acción política y sindical de la clase obrera y la creación de la Segunda Internacional.

V.- El movimiento obrero frente a la primera guerra mundial y posición de la Segunda Internacional.

VI.- Movimiento obrero de Post-Guerra y formación de la Tercera Internacional. Panorama general del movimiento actual.

Prof. Mario Sousa

b) De México.

I.- Movimientos precursores de la Revolución.

II.- Primeras organizaciones obreras de resistencia.

III.- Congresos obreros y puntos fundamentales de su plataforma política.

IV.- El movimiento obrero dentro de la Revolución.

V.- La organización obrera después de la Revolución de 1910.

Prof. Mario Sousa

Anexo III

Correspondencia al Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural de la Secretaría de Educación Pública, en 1935. Informe presentado al C. Secretario de Educación Pública por el C. Director de la "Escuela regional Campesina", "La Huerta", de las labores desarrolladas en la misma durante los meses de diciembre de 1934 a julio de 1935.

El informe se divide en dos “grandes secciones: trabajos agrícolas y enseñanza. Voy a ocuparme de los primeros porque son la base de la educación”

TRABAJOS AGRÍCOLAS

- CULTIVOS: trigo, garbanzo, veza, maíz, haba, alfalfa, papa, pepino, calabaza, camote y maíz
- HORTALIZA: fresa, jitomate, chile, cebolla, col, coliflor, betabel, zanahoria, rábano, lechuga, acelga, cilantro, nabo, apio y perejil.
- ATENCION DE JARDINES: prados y plantaciones de nuevas plantas como ornatos.
- HUERTA FRUTAL
- VIVEROS: vivero forestal y frutal
- ELECTROCULTIVOS: estacas de chopo, rosal, chabacano, peral, vid y semillas de flores distintas, calabazas de ornato, de fresno, de durazno, de capulín y de mimosa.
- INDUSTRIAS: queso, mantequilla, crema, jamón, tocino, chorizo, tasajo y hielo. El mercado de industrias también ha producido hielo que en los meses de abril, mayo y junio, tuvo demanda en el mercado de Morelia.
- AVICULTURA: se están realizando incubaciones para obtener un número suficiente de gallinas que rindan una producción razonable.
- APICULTURA: producción de miel, se está provocando la creación de nuevas reinas.
- CUNICULTURA: existen cuarenta conejos.
- GANADO VACUNO: se compone de 42 animales: dos toros sementales y cuarenta vacas [...] esa producción se ha destinado a la alimentación de los alumnos [...]
- CABRAS Y BORREGOS: en los meses de mayo fueron enviadas 246 cabras y 170 borregos.
- CERDOS: en totalidad son 59 cerdos.
- FORRAJES: alfalfa y trébol.

ENSEÑANZA

En el presente ejercicio escolar, existen cuatro grupos en el establecimiento: el curso complementario, el primer año agrícola industrial, el segundo año agrícola industrial y el primero normal rural.

No se estableció el segundo año normal porque solamente hubo una alumna para ese curso y, además, de la inconveniencia material de atender a un solo sujeto, se notaron deficientes muy grandes en su preparación, por lo que se estimó pertinente que repitiera el curso, a fin de hacer sólidos sus conocimientos.

Al principiar el año escolar corriente, la enseñanza tropezó con muy serios obstáculos provenientes de la falta de personal, pues como dije antes, llegó un momento en que sólo había dos maestras, que, con el suscrito, hicieron cuanto estuvo de su parte para prestar atención a los cuatro grupos de que se ha hecho referencia [...]

- GRUPOS DE QUE CONSTA LA ESCUELA: curso complementario, primer año agrícola industrial, segundo año industrial y primer año normal rural.
- INTEGRACIÓN DEL PERSONAL: las labores áulicas se desarrollan de las 14 a las 19 horas, durante los días hábiles; los trabajos prácticos se llevan a cabo de las 7.30 a las 12 horas. La falta de personal en el Sector Agrícola, se hizo sentir también en la enseñanza académica, pues en lugar de seguirse el orden psicológico, basado en temas vivos que las prácticas agropecuarias proporcionan, hubo necesidad de seguir el orden de las ciencias, que no es el funcional que reclama la índole de la escuela. Sin embargo, y para acercarse bastante a las necesidades pedagógicas, los maestros - quienes siempre concurren a las actividades agrícolas- tomaron centros de interés de los diversos

trabajos de campo que se realizaron. De este modo se salvaron, en parte, las dificultades creadas por la falta de personal agronómico.

- CULTURA FÍSICA: clubes y encuentros deportivos
- CULTURA ESTÉTICA: orquesta típica, solfeo, coros, canciones, bailables. La Secretaría tuvo a bien enviar 4 violines, 2 violas, 6 mandolinas, 4 guitarras sextas, 1 bajo sexto y 2 salterios. Con excepción de los últimos, todos los instrumentos ya están en manos de los alumnos [...]
- EDUCACIÓN MORAL: disciplina de responsabilidad y convencimiento, afán al estudio, amor al trabajo. En todos los alumnos se hace amable la vida rural y se contrarresta la tendencia de ir a la ciudad; ese señuelo, de que la vida es mejor en la urbe se trata de sustituir por el de que los alumnos sientan el deseo de volver a sus comunidades y desarrollar en ellas un plan de acción.
- PRÁCTICAS DE LOS NORMALISTAS: los alumnos del grado normal están haciendo sus prácticas en la escuela anexa, que está establecida en la vecina Tenencia de Morelos
- JARDIN BOTÁNICO: se enseña la evolución de las especies y de la escala botánica.
- LABOR DE EXTENSIÓN: el hecho de que la escuela estuviera durante el primer semestre en un periodo de organización y de que aún no se hayan resuelto completamente sus problemas, ha determinado que la obra de extensión educativa sea relativamente corta, pues no habría podido llevarse a cabo la acción interna, si paralelamente hubiésemos atacado los problemas externos. Sin embargo, se han hecho visitas con grupos de alumnos a las poblaciones de Atácuaro, La Joya de la Huerta, Santiago Undamé, El Reparo, San Antonio Coapa, Tirio y Uruapilla [...] También se han hecho los planos para el alumbrado eléctrico de las poblaciones de Cointzio, Morelos y Cerritos. La Dirección General de Educación, indicó a esta escuela que enviará a Zinapécuaro un agrónomo y un maestro para estudiar un proyecto de casa-escuela [...]
- COOPERATIVA DE ALIMENTACIÓN Y CONSUMO: Existe en este plantel la Cooperativa de Alimentación y Consumo que está funcionando conforme a los reglamentos trazados por esa Secretaría. Según el Balance practicado el 31 de diciembre último, se obtuvieron utilidades por \$499.97, durante el año 1933; pero en el siguiente, en 1934, esas utilidades sólo alcanzaron la cantidad de \$46.07. El fenómeno condujo el estudio de las causas, que no fueron otras que la falta de dirección y atención. La Cooperativa tenía 3 secciones: una de consumo, consistente en una tienda; otra de alimentación; una tercera estaba constituida por la panadería [...]
- ENFERMERÍA: [...] Este profesionista ha prestado atención gratuita en más de 900 casos, a los vecinos de las comunidades agrarias que rodean la escuela.
- INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN SOCIAL: [...] Estudio sociográfico de la zona, en una extensión de 24 municipios; estudio integral sociográfico de los municipios de Paracho, Cherán, y Nehuatzon, para establecer un centro de cultura indígena, ordenado por el C. Presidente de la República; dibujo del plano del jardín botánico de que arriba se habló; plano para la construcción de la escuela de Tenencia de Morelos; plano para la expropiación de terrenos y edificios de la ex hacienda de San Antonio Coapa; plano para la construcción de una escuela en la comunidad de La Joya de la Huerta.

RECONOCIMIENTOS [...] se formaron las pruebas siguiéndose las instrucciones de la Secretaría y las indicaciones de la técnica respectiva [...]-

Anexo IV

Lucía Navarro expresaba así las aspiraciones de la Escuela Socialista:

SE ESTABLECERÁ EL AUTOGOBIERNO, ATENDIENDO A LO SIGUIENTE:

1. Jamás se establece por medio de una orden.

2. Se introduce gradualmente, esto es, a medida que suscita en los niños el espíritu de solidaridad.
3. Se necesita partir de la idea de la “comunidad de trabajo” de los alumnos que forman el grupo.
4. El gobierno de los alumnos se reunirá en sesiones periódicas, a fin de discutir los asuntos que se les confíen.
5. Las normas de auto-gobierno han de elaborarse lentamente, como resultado de las resoluciones bien estudiadas de los alumnos, y una vez adoptadas, respetarlas todos.

RESUMIENDO: una Escuela donde se enseñe a los niños la esencia de los procesos del trabajo, la sustancia de actividad laboriosa del pueblo y las condiciones del éxito en aquel, es una Escuela donde los mismos niños aprenden a medir sus aptitudes. La autonomía confiere al niño hábitos organizados y corrobora y fomenta sus impulsos sociales.

[...] COMO TRABAJARÁN LOS NIÑOS EN LA ORGANIZACIÓN GENERAL.

Se organizarán en las escuelas y en las zonas, comités cuyas actividades estén relacionadas con los programas de trabajo, y cuyo ingreso a los mismos sea voluntario:

El Comité Literario, se ocupará de redactar y publicar diarios, revistas, folletos y organizar conferencias; el Comité Dramático, tendrá como finalidad el arte escénico, la lectura y representación de obras teatrales y la organización de conciertos; el Comité de Ciencias Naturales, se ocupará de los tópicos de física, química, biología y sus aplicaciones para mejorar la vida; el Comité Artístico, tendrá como actividad primordial el modelado, dibujo y confección de carteles, emblemas y el ornato escolar; el Comité Deportivo, atenderá a las distintas formas de cultura física y cuestiones de higiene; el Comité Bibliotecario, tendrá a su cuidado la biblioteca, la lectura colectiva de periódicos y diarios y la selección de listas de obras; el Comité de Higiene, se encargará de vigilar el cumplimiento de las reglas necesarias para la conservación de la salud de los alumnos, tanto en el hogar como en la escuela; el Comité de Economía, tendrá a su cargo la dirección del desenvolvimiento de las disciplinas económicas, tales como el cooperativismo, etc., y del desarrollo de los trabajos manuales en los diversos talleres y la adquisición de los materiales necesarios; el Comité de Estudios Sociales, se ocupará del estudio de obras para el progreso del movimiento socialista y la historia de la Revolución Mexicana; habrá también comités geográficos, históricos, etc.

Cada comité elegirá su Directiva que se encargue de convocar a reuniones, preparar ponencias, informar a los miembros del día de asamblea. Esta Directiva será responsable de la labor del Comité y presentará sus proyectos de actividades a la junta de alumnos. Todo Comité formulará sus estatutos en los que explique sus finalidades y programas.

EDUCACIÓN COOPERATIVISTA

Los programas de enseñanza, la organización escolar y las actividades todas, estarán normados en la doctrina cooperativista, la cual se practicará en forma integral organizando en cada escuela con alumnos y maestros, cooperativas de consumo y servicios, con las siguientes actividades.

- i) Iniciar a los educandos y a los maestros, por medio de la práctica diaria, en el sistema de organización cooperativista en todos sus aspectos, incluyendo desde la doctrina de fraternidad, compañerismo y servicio común, hasta las disciplinas de organización y los documentos en que ésta basa su sistema y su orden.
- j) Formar parte de la Confederación Nacional de Sociedades Cooperativas Escolares, que deberá organizarse con todas y cada una de ellas.
- k) Hacer el consumo de todos los materiales escolares y para los servicios propios de las cooperativas, por conducto de la Confederación antes citada.
- l) Por medio de la Tienda de Consumo de Material Escolar, cubrir las necesidades que sobre este tengan los educandos y maestros miembros de la Cooperativa.

- m) Prestar a los educandos y a los maestros, servicios médicos y de medicinas por medio del dispensario que la Cooperativa sostenga por su esfuerzo y con la ayuda de las Autoridades e Instituciones respectivas.
- n) Establecer un comedor cooperativo para los miembros de la Sociedad que necesiten de este servicio socialista.
- o) Practicar constantemente los sistemas de la organización cooperativista, para adiestrar eficazmente en ellos a los maestros y educandos, a cuyo fin se celebrarán asambleas ordinarias cada semana para tratar asuntos de interés general a la Sociedad; para incrementar la enseñanza cooperativista ejemplificando hechos que así lo ameriten, y para que rindan sus informes semanarios los miembros de los Consejos Directivo y de Vigilancia. Y con el mismo fin, celebrar asambleas extraordinarias a mitad de curso, o sea cada cinco meses, para renovar los Consejos mencionados por medio de elecciones, pues cada administración de la cooperativa durará en su cargo cinco meses.
- p) Los maestros formarán parte de las cooperativas, pero tendrán además el derecho de supervigilancia en las actividades cooperativistas, para lo cual pueden poner su veto (que será respetado por los Consejos de Administración y Vigilancia) en cada ocasión que así lo amerite.

CONCLUSIONES

1ª.- A fin de crear, en lo posible, un estado socialista dentro de la Escuela, se ejemplificarán los sistemas de lucha y mejoramiento social tales como cooperativas, sindicatos, etc.

2ª.- Se tendrá como materia de enseñanza la información al día de las actividades y progresos de las agrupaciones de obreros y campesinos. [...] (1934: 7-12)

Anexo V

El Diario el 29 de noviembre de 1939

Desde la semana anterior han comenzado a discutirse puntos fundamentales de la educación indígena a solicitud del ministro del ramo, señor Víctor Cabrera Lozada, y con asistencia de los señores Antonio Díaz Villamil, Carlos Beltrán Morales, Raúl Pérez, Fernando Loayza Beltrán y Eduardo Arce Loureiro, los dos primeros en representación del Consejo de Educación y los tres restantes en la de Educación Indígena.

El principal punto a discutirse no ha sido otro que el originado por un proyecto de Decreto presentado por el Consejo Nacional, decreto por el que la autonomía de Educación Indígena quedaría suprimida, pasando este ramo a formar un Departamento de aquél. Las razones en que tal proyecto se basa no deben ser muy firmes cuando el secretario de Estado ha resuelto consultar a ambas partes y sopesar sus valederas argumentaciones. Sabemos que ellas han sido desfavorables para el Consejo, pues se basan en argumentos administrativos con evidente negación de todo concepto trascendental, y lo que es peor, con negación plenaria del texto constitucional, ya que el artículo 167 del Capítulo "Del Campesinado", dice, textualmente, que "El Estado fomentará la educación del campesinado mediante núcleos escolares indígenas que tengan carácter integral, abarcando los aspectos económico, social y pedagógico", y el Consejo pretende invalidar tan clamorosa prescripción.

AMEIBOLOGÍA O ILÓGICA SIN TRADUCCIÓN

Ahora bien los miembros del Consejo sostienen que hay otro precepto que establece la Escuela Única en Bolivia, y que, por tanto, no pueden coexistir la Escuela Única y la autonomía indígena ni la universitaria.

Estamos frente, empero, a un sofisma declarado: la Constitución del Estado hace excepción tácita del caso indígena, y no a humo de pajas, sino considerando las razones de orden económico, social e histórico que importa el problema de la Educación del Indio, y crea los núcleos indigenales precisamente para respetar esas razones tácitas que son imperativo categórico de la nacionalidad. Quienes violan la Constitución más bien son quienes pretenden destruir Educación Indígenal con un decreto a todas vistas atentatorio y revolucionario. La Constitución no puede ser modificada por un decreto de Gobierno, ni siquiera por una legislatura ordinaria; solamente la Constituyente tiene facultad para otorgar preceptos constitucionales, y los que rigen al país hoy tienen origen legal e indiscutible. Por tanto, lo que persigue el Consejo es un error, un error gravísimo, que habla muy mal de sus fuentes de información y de la infrecuencia con que sus miembros renuevan sus conocimientos legales...”

RAZONES CONTRA LA AUTONOMÍA

Desde luego, sustentan los señores Díaz Villamil y Beltrán Morales, que dentro de la Educación Pública no puede subsistir una autonomía como la que disfruta en la actualidad la Educación Indígenal, máxime que, constitucionalmente, el Estado reconoce el régimen de la Escuela Única. Además la autonomía de ese ramo de la educación popular no se aconseja por razones de disciplina presupuestal, pues la Dirección General, que es la llamada a centralizar presupuestos de Educación Pública se siente interiorizada ante la autonomía referida y nada puede con ella, a favor ni en contra.

Sobre todo, es preciso considerar que una autonomía para escuelas campesinas es un contrasentido, porque la Escuela, o la doctrina escolar de Bolivia es una y tiene un mismo plan vital, en todos los ramos y escalas, en que se le juzgue. Sólo manteniendo una vigorosa unidad que vaya de la escuela campesina a los cursos de secundaria se podrá obtener resultados satisfactorios.

El Ministro de Educación que presidía el debate, valorizó las razones del Presidente y Vocal del Consejo, dando en seguida la palabra a quienes representan la Educación Indígenal.

RAZONES A FAVOR DE LA AUTONOMÍA

Indistintamente los señores Pérez, Loayza y Arce Loureiro terciaron en el debate con notoria abundancia de razones; no podemos por esto, referirnos particularmente a las opiniones vertidas por cada uno de ellos; mas dejamos constancia que los tres tuvieron éxito en sus intervenciones.

Las siguientes son las razones que aconsejan, según los conductores de Educación Indígenal, la autonomía del ramo, aún más: la creación de un Ministerio de Educación Indígenal.

- 1º La Educación del indio no es solamente un problema pedagógico; lo es social, político y económico en el grado en que la situación de las masas indígenas lo revela debido a su estado de estagnación evolutiva y a los regímenes económicos que predominan en el campo.
- 2º Con el mismo criterio con que se sostiene la autonomía universitaria hay que sostener la autonomía de educación indígenal, porque los problemas educacionales que rigen su proceso no son los mismos de las escuelas de ciudad.
- 3º Aplicar el régimen de la Educación Rural, esto es, aldeana, a las escuelas indigenales es poner a estas a merced de la influencia negativa de los centros del pequeño gamonalismo de donde saldrían los maestros de indios, con todas las innegables desventajas que son de suponer.
- 4º Porque, desde el punto de vista presupuestal, el estudiante indio, o de escuela indígenal es el único que contribuye a su propio sostenimiento mediante su trabajo en los campos de

cultivo y en las construcciones escolares: cosa que nada tiene que ver con el régimen de la Dirección General.

Referencias

Bibliohemerografía.

Acri, Martín; Aldarete, Luciano y Salvarrey, Leandro (2013). "La educación popular en México: luchas, resistencias y experiencias pedagógicas contrahegemónicas (1857-1940) en Roberto Elisalde, Martín Acri y Daniel Duarte (Comp.), *Historia de la educación popular. Experiencias hegemónicas y contrahegemónicas en Latinoamérica (1870-1940)*. Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: SEP-Setentas.

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1982). *El proceso de aculturación*. México: Ediciones de la Casa Chata.

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1992). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: Fondo de Cultura Económica.

Aguirre Rojas, C.A. (2010). "América Latina y la tierra en el siglo XXI" en *Mundo Siglo XXI: Revista del Centro de Investigación Económicas, Administración y Sociales del Instituto Politécnico Nacional* No. 22. Otoño, México

Aguirre Rojas, Carlos (2010). "América Latina y la tierra en el siglo XXI". *Revista Mundo Siglo XXI del Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales del Instituto Politécnico Nacional*. N°22, Otoño, México

Andrés Manuel López Obrador Canal YouTube (2020). "Con clases a distancia inicia el 24 de agosto ciclo escolar 2020-2021. Conferencia de prensa AMLO", México, 3 de agosto. En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=31VgrthB-oM&t=2584s>

Arteaga, Belinda (2005). *La escuela racionalista de Yucatán. Una experiencia mexicana de educación anarquista (1915-1923)*. México: Universidad Pedagógica Nacional, MasTextos no.5

Aruquipa, David (2021). "La educación intercultural y plurilingüe en Bolivia. Entrevista a Jiovanny Samanamud Ávila", en *Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación*. Bolivia. En línea: <https://www.facebook.com/watch/?v=377961754041109>

Astillero, Julio (2022). "Comisión de la Verdad, entre provocación de general y denuncias civiles: Paula Mónaco, en Canal YouTube Julio Astillero, México, 22 de junio. En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=9HiwjVhDekE>

Bagú, Sergio (1997). *Catástrofe política y teoría social*. México: Siglo XXI, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México

Barbosa De la Fuente, Flavio (2011). "Lo que América Indígena nos dejó. Una revisión del indigenismo interamericano para Bolivia, 1940-1970" en Gaya Makaran (coord.) *Perfil de Bolivia (1940- 2009) Política, economía y sociedad en América Latina y el Caribe*. México: Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, UNAM

Baronnet, Bruno (2012). *Autonomía y Educación Indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Ecuador: Ediciones Abya Yala

Bartra, Roger (1982). *Estructura agraria y clases sociales en México*. México: Serie popular Era. Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM

Bassols, N. (1964) *Obras*. México: Fondo de Cultura Económica

Biondi Frangi, Silvano Paolo (2003). "Entrevista a don Carlos Salazar Mostajo. Revista de Ciencias Sociales Decursos", en *Decursos*, Año VI-Número 12 Diciembre-2004. Bolivia: Centro de Estudios Superiores Universitarios, Universidad Mayor de San Andrés.

- Blanchette, Thadeus (2010) "La antropología aplicada y la administración indígena en los Estados Unidos: 1934- 1945". Revista *Desacatos*, num. 33, mayo- agosto. Brasil, Centro Universitario Augusto Motta (UNISUAM).
- Blanco Esteban, María Cristina (1999). *Warisata: proyecto de transformación integral*. Tesis de Licenciatura en Historia. Bolivia: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés
- Bonfil Batalla, Guillermo (1997). *Pensar nuestra cultura*. México: Alianza Editorial.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1987). *México profundo: una civilización negada*. México: Los Noventa (Edición electrónica)
- Bonfil Batalla, Guillermo (2006). *México profundo: una civilización negada*. México: De Bolsillo.
- Bonilla, Arturo (2018). *Los procesos de transformación del sistema educativo en Bolivia y su impacto en los procesos sociales y políticos de conformación del Estado Plurinacional*. Tesis para optar por el grado de maestro en Estudios Latinoamericanos. México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Cabaluz, Fabian; Torres, Tomás (2021). "Formación social abigarrada, heterogeneidad histórico estructural y el problema del tiempo histórico" En: *Aproximaciones al marxismo latinoamericano. Teoría, historia y política* [en línea]. Santiago: Ariadna Ediciones, 2021. Disponible en línea: <https://books.openedition.org/ariadnaediciones/10177?lang=es#bodyftn23>
- Cajías, Magdalena (2011). *Continuidades y rupturas: el proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia*. Bolivia: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia, PIEB.
- Calveiro, Pilar (2006). *Los usos políticos de la memoria*. Argentina: CLACSO En Línea: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101020020124/12PIICcinco.pdf>
- Camacho Sandoval, Salvador (1991). *Controversia educativa entre ideología y la fe*. México: CONACULTA
- Camacho, Carlos (2005) "Llegó a su fin la normal rural de El Mexe, luego de siete décadas", en *La Jornada*, 15 de agosto. En línea <https://www.jornada.com.mx/2005/08/15/index.php?section=estados&article=036n1est>
- Camacho, Carlos (2008). "Adiós a la Normal Rural de El Mexe" en *La Jornada*, México, 7 de julio. En línea: <https://www.jornada.com.mx/2008/07/07/index.php?section=estados&article=034n1est>
- Camacho, Zósimo, (2014). "Normales Rurales 3 décadas de embate de la DFS", "Normalistas Rurales, los primeros estudiantes guerrilleros", "Normalistas rurales espiados por el FBI" y "Golpe de mano contra el normalismo rural" en *ContraLínea Revista Semanal*. Año 13 Número 409, México.
- Cárdenas, Víctor Hugo (2014). "Algunas dificultades de aplicación de la revolución educativa" en *Estudios Bolivianos 20*. Bolivia: Instituto de Estudios Bolivianos, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés
- Cardoso, Víctor, (2014). "El caso Iguala impactó negativamente la imagen del país, acepta Videgaray", en *La Jornada*, México, 6 de noviembre. En línea: <https://www.jornada.com.mx/2014/11/06/politica/005n1pol>
- Castellanos, Laura (2007). *México armado 1943-1981*. México: Ediciones ERA
- Castilla, Francisco (1991). "Walter Benjamin: Una filosofía de la historia entre la política y la religión". Anuario de la Filosofía del Derecho VIII, España.
- Cavarozzi, M. (Coord.) (1997). *México en el desfiladero, los años de Salinas*. México: FLACSO.

Centro Estratégico Latinoamericano Geopolítico, CELAG (2019). *Análisis del informe final de la OEA sobre las elecciones en Bolivia*, en: <https://www.celag.org/wp-content/uploads/2019/12/analisis-del-informe-final-de-la-oea-sobre-las-elecciones-en-bolivia.pdf>

Centro de Producción CEPROPIE (2022). "Inicio de actividades de la Comisión para la Verdad y Justicia por los Hechos 1965-1990", con Sedena", en México: 22 de junio. En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=a2g3U3PaSu8>

Centro Regional de Educación Fundamental de América Latina (CREFAL) (1952). *Educación Fundamental. Ideario, principios, orientaciones metodológicas*. México: CREFAL

Chávez León, Marxa Nadia (2008). "Autonomías indígenas y Estado Plurinacional" en OSAL- *Observatorio Social de América Latina*, Año IX N°24- octubre

Chávez León, Patricia, Dunia Mokrani Chávez y Pilar Uriona Crespo (2010). "Una década de movimientos sociales en Bolivia" en OSAL Año XI, N°28, noviembre, Argentina

Choque Canqui, Roberto (1992). "La escuela indígenal: La Paz (1905-1938)" en Roberto Choque, Vitaliano Soria, Humberto Mamani, Esteban Ticona, Ramón Conde(...). *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* Bolivia: Aruwiyiri- Editorial de Historia Oral Andino.

Choque Canqui, Roberto y Quisbert Quisque Cristina (2006). *Educación indígenal en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. Bolivia: Unidad de Investigaciones Históricas UNIH-PAKAXA. EDOBOL

Choquehuanca, Ramiro (2017). "La (des) esperanza indígena en el Estado Plurinacional. Una lectura a la trayectoria política indígena en contextos de colonialismo y Estado plurinacional" en *Temas Sociales*, Número 41, Bolivia.

Civera, Alicia (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921- 1945*. México: El Colegio Mexiquense, A.C.

Claure, Karen (1989). *Las escuelas indígenas: otra forma de resistencia comunaria*. Bolivia: Hisbol.

Código de la Educación Boliviana, 20 de enero de 1955. Bolivia: Presidente Constitucional de la República de Bolivia

Comas, Juan (1953). *Cárdenas, ensayos sobre indigenismo*. México: Instituto Indigenista Interamericano.

Comas Juan (1975). *Manuel Gamio Antología*. México: Biblioteca del Estudiante Universitario, Universidad Nacional Autónoma de México.

Comité Ejecutivo Nacional Democrático, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (CEND-SNTE) (2015). *Antología del Educador Popular 2015*. México: CEND-SNTE

Comité de Padres y Madres de los 43 (2022). "Porque luchan por la vida los reprimen. Comunicado de Comité de Padres y Madres de los 43". México, 4 de febrero. En línea: <https://www.tlachinollan.org/porque-luchan-por-la-vida-los-reprimen/>

Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (2005). *Pachakuti Educativo. Propuesta de la CSUTCB al II Congreso Nacional de Educación*. Qullasuyo: CSTCB

Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOS). En línea: <http://www.cepos.bo/>

Contreras, Manuel y Talavera, María Luisa (2004). *Examen Parcial. La Reforma Educativa Boliviana 1992- 2002*. Bolivia: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia- ASDI

Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales em Países Independientes. México, Cuadernos de Legislación Indígena, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos. En línea: http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf.

Córdova, Arnaldo (1974). *La ideología de la Revolución mexicana: la formación del nuevo régimen*. México: Serie Popular Era

Córdova, Arnaldo (1982). *La formación del poder político en México*. México: Serie Popular Era

Correo el sur (2020). "Cárdenas: Se usa la pobreza como bastión ideológico para rechazar la educación virtual", Bolivia, 9 de junio. En línea: https://correodelsur.com/sociedad/20200609_cardenas-se-usa-la-pobreza-como-bastion-ideologico-para-rechazar-la-educacion-virtual.html

Corzo, Ángel M. (1938). *Ideario del maestro indoamericano*. México: D.A.P.P.

Crespo, Carlos. Comp. (2016). *Anarquismo en Bolivia ayer y hoy*. Bolivia: Centro de Estudios Superiores Universitarios. Universidad Mayor de San Simón

Cueva, Agustín (1977). *El desarrollo del capitalismo en América Latina*. México: Siglo XXI

De la Peña, Guillermo (1998). "Educación y cultura en el México del siglo XX" en Pablo Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México*. México: Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica

Demelas, Marie Danielle (1981). *Darwinismo a la criolla: El darwinismo social en Bolivia, 1880-1910*. Bolivia: Historia Boliviana ½

Diario Oficial de la Federación (2012) "Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria". México, 20 de agosto. En línea: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a649.pdf>

Diario Oficial de la Federación (2019) *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*, México: Nueva Ley DOF 30-09- 2019. En línea: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf

Diario Oficial de la Federación (2020), "Acuerdo Número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del sistema educativo nacional, así como aquellas de los tipos medio superior dependientes de la SEP". México, 2 de marzo. En Línea: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación (2022) "Decreto por el que se reforma el primer párrafo del artículo 533 de la Ley de Vías Generales de Comunicación". México, 22 de marzo. En línea: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5643413&fecha=22/02/2022#gsc.tab=0

Durán, Leonel (1972). *Lázaro Cárdenas, ideario político* (selección y presentación). México: Serie Popular Era

Díaz Polanco, Héctor; Guerrero Francisco Javier; Bravo, Víctor; Allub, Leopoldo, Michel Marco A.; Arizpe, Lourdes (1979). *Indigenismo, Modernización y marginalidad, una revisión crítica*. México: Centro de Investigación para la Integración Social, Juan Pablos Editor

Díaz- Polanco, Héctor. (comp.) (1995), *Etnia y nación en América Latina*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes

Echeverría, Bolívar (2011). *Bolívar Echeverría Ensayos Políticos*, Introducción y selección de Fernando Tinajero. Ecuador: Ministerio de Coordinación de la Política y Gobiernos Autónomos Descentralizados. En línea: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/123754-opac>

Elortegui Uriarte, Maider (2012). *La escuela Ayllu de Warisata en Bolivia y la escuela rural del periodo cardenista en México: dos proyectos de educación popular*. México: Tesis para obtener grado de Maestría en Posgrado en Estudios Latinoamericanos, UNAM

Elortegui Uriarte, Maider (2016). "La Escuela Ayllu de Warisata, destellos de memoria subversiva en los Andes bolivianos" en *Pacarina del Sur, (en Línea) Año 8, num. 29, octubre-diciembre Dossier 19: Herencias y exigencias. Usos de la memoria en los proyectos políticos de América Latina y el Caribe (1959-2010)*

Elortegui Uriarte, Maider (2017). "Un recorrido histórico de las Escuelas Normales Rurales de México: el acto subversivo de hacer memoria desde los acontecimientos contra los estudiantes de Ayotzinapa" en *Revista Estudios Latinoamericanos*, Nueva época num.40, julio-diciembre, México

Erbol (2020). "Cárdenas: El MAS enseñaba en las escuelas socialismo, marxismo y chanchullo", Bolivia, 11 de julio. En línea: <https://erbol.com.bo/nacional/c%C3%A1rdenas-el-mas-ense%C3%B1aba-en-las-escuelas-socialismo-marxismo-y-chanchullo>

Estado Plurinacional de Bolivia, (2009). "Nueva Constitución Política del Estado"

Estado Plurinacional de Bolivia (2010). Ley Educativa Avelino Siñani- Elizardo Pérez Ley N°070 del 20 de diciembre de 2010. Bolivia: Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, U.P.S Editoriales

Estado Plurinacional de Bolivia. Currículos Regionalizados Ministerio de Educación en línea: <http://educa.minedu.gob.bo/contenido/curregion>

Estudios Bolivianos (2004). *Educación e Interculturalidad*. Bolivia: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés

Excelsior TV (2019). "El presidente de México me salvó la vida: Evo Morales", México, 12 de noviembre. En línea: https://www.youtube.com/watch?v=kpIPPV_22W8

Farías Mackey, María Guadalupe (2010). "Cárdenas, indigenista" en Samuel León y González, coordinador. *El cardenismo, 1932-1940*. México: CIDE, FCE, Conaculta, INEHRM, Fundación Cultural de Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica

Fazio, Carlos (2015). "Batallón 27 ¡investigarlo ya!, en *La Jornada*, México, 3 de agosto. En línea: <https://www.jornada.com.mx/2015/08/03/opinion/021a1pol>

Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) (s/f), *Antología para la semana de inducción de la federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México*, Tiripetío, Michoacán, Archivo FECSM/Comité de Orientación Política e Ideológica Nacional/ Escuela Normal Rural "Vasco de Quiroga"

Ferreira, Javo (2010). *Comunidad, indigenismo y marxismo: un debate sobre la cuestión agraria y nacional- indígena en los Andes con un abordaje crítico de conceptos como cultura e interculturalidad*. Bolivia: Ediciones Palabra Obrera

FIL Zócalo (2021). "La nueva y la vieja izquierda" en la Feria Internacional del Libro, México. En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=fRAm9ewS4eQ>

Flores, Nancy (2022). "Las escuelas normales rurales sí podrían federalizarse: AMLO", por Nancy Flores en *Contralínea*, México, 6 de abril. En línea: <https://contralinea.com.mx/interno/semana/las-17-escuelas-normales-rurales-si-podrian-federalizarse-amlo/>

Flores Magón, Ricardo (1923) *Vida y Obra*, Tomo Primero, Semilla Libertaria, Tierra y Libertad. México: Grupo Cultural "Ricardo Flores Magón"

Florescano, Enrique (1997). "De la memoria del poder a las historias como explicación" en Carlos Pereyra, Luis Villoro, Luis González, José Joaquín Blanco, Enrique Florescano, Arnaldo Córdova, Héctor Aguilar Camín, Carlos Monsiváis, Adolfo Gilly, Guillermo Bonfil Batalla, *¿Historia para qué?* México: Siglo XXI.

Freiherr von Freyberg, Daniel (2011). "Las ONG bolivianas: análisis de su evolución y dimensión financiera" en *Tinkazos*, número 30. En línea: www.pieb.com.bo/tinkazos_virtual.php

Freire, Paulo (2010). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2010). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.

Gadotti, Moacir (2008). *Historias de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI

Gamboa, Franco (2009). *De las críticas contra el sistema al ejercicio del poder: los movimientos sociales indígenas y las políticas de la Reforma Educativa en Bolivia*. Bolivia: Centro de Investigación y Acción Educativas

Garcés V., Fernando (2010) "Los esfuerzos de construcción descolonizada de un Estado Plurinacional en Bolivia y los riesgos de vestir al mismo caballero con otro terno". *Integra Educativa, Revista Investigación Educativa* Vol. III, N°1, enero-abril 2010. Tema: Interculturalidad y descolonización. Bolivia: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello

García Linera, Álvaro (2003). *La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*. Bolivia

García Linera, Álvaro (2004). "La sublevación indígena popular en Bolivia", en Chiapas 16. México: Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM, Ediciones Era

García Linera, Álvaro (2008). "Marxismo e indianismo" en *Tareas* N°130 sep-dic2008. Argentina: Centro de Estudios Latinoamericanos Justo Arosemena

García Linera, Álvaro (2015). "Sobre el papel de las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) en Bolivia y su financiamiento". *Rebelión* en línea: <https://rebelion.org/sobre-el-papel-de-las-organizaciones-no-gubernamentales-ong-en-bolivia-y-su-financiamiento/>

Gasel, A., Reinoso, M. (editores), (2010). *Compromiso docente, escuela pública y educación en contexto de pobreza*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones

Gibler, John (2016). *Una historia oral de la infamia. Los ataques contra los normalistas de Ayotzinapa*. México: Grijalbo, sur+

Gibler, John (2023). "La instrucción: cómo el gobierno dinamitó la investigación del Caso Ayotzinapa" en *Quinto Elemento*. En línea: <https://quintoelab.org/project/ayotzinapa-gobierno-instruccion-investigacion-igual-normalistas>

Gilly, Adolfo (1973). *La revolución Interrumpida, México, 1910-1920: una guerra campesina por la tierra y el poder*. México: Ediciones "El Caballito"

Gobierno de México Canal Youtube (2020). "Conferencia Presidente. Miércoles 18 de noviembre de 2020, en México, 18 de noviembre. En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=INtw-1bGOf0>

González, J. F (2016). *Los procesos educativos en el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil (MST) y el Estado plurinacional en Bolivia*. Tesis para obtener grado de maestro en Estudios Latinoamericanos. México: Universidad Nacional Autónoma de México

Grupo Interdisciplinario de Expertos Independientes (GIEI) (2015). *Informe de Ayotzinapa. Investigación, primeras conclusiones de las desapariciones y homicidios de los normalistas de Ayotzinapa*. En línea: https://drive.google.com/file/d/1LrhUVTBG1aGmSxq73sqHomloP3vfg3fp/view?fbclid=IwAR3OYH1kxVd8F6CCiqc7-1_if-o3DOzbUk8En0yJs3gyjMQrWSvBXptFETk

Grupo Interdisciplinario de Expertos Independientes (GIEI) (2016). *Informe II. Avances y nuevas conclusiones sobre la investigación, búsqueda y atención a las víctimas*. En línea:

<https://drive.google.com/file/d/1B2PMr4AyAY1diYHd1D09pVE64LKPjOGi/view?fbclid=IwAR3vAxotTUR5dVWb6SyNigQWY6XHV9KL83BkaPvHqjj8DuR4ibQM6UwwntI>

Grupo Interdisciplinario de Expertos Independientes (GIEI) (2022). Informe III. Resumen, Mandato Medida Cautelar MC/409/14CIDH. En línea: <https://drive.google.com/file/d/1B2PMr4AyAY1diYHd1D09pVE64LKPjOGi/view?fbclid=IwAR3vAxotTUR5dVWb6SyNigQWY6XHV9KL83BkaPvHqjj8DuR4ibQM6UwwntI>

Grupo Interdisciplinario de Expertos Independientes (GIEI) (2022). Informe IV. Situación actual del caso a los 8 años de los hechos. En línea: https://drive.google.com/file/d/1bHuJgYzpBQ0HfrPggz9BK07qwS0b6yC5/view?fbclid=IwAR3GxE7o-REYWQv3TQ9d98pcpfC9oqYn9IkHOEYjdrSupj3_BLE4ulxTxcM

Gohn, Maria da Gloria (2002). *Educação popular na América Latina no novo milenio: impactos do novo paradigma ETD – Educação Temática Digital, Campinas*, v.4, n.1, Brasil

Gómez, Marcela, Corenstein, Martha, (2013). *Reconfiguraciones de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México

Gómez Nashiki, Antonio (2003). “El movimiento estudiantil mexicano. Notas históricas de las organizaciones políticas 1910-1971” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero- abril, Vol. VIII, número 17. México: Consejo de Investigación Educativa

González Casanova, Pablo (1975). *La democracia en México*. México: Serie Popular Era

González Pazos, Jesús (2007). *La construcción de un país indígena*. Barcelona: Icaria Atrazyt, Mugarik Gabe

Guevara Niebla, Gilberto (1985). *La Educación Socialista en México (1934- 1945)*, antología. México: Secretaría de Educación Pública-Cultura, Ediciones Caballito.

Gutiérrez, Raquel (2009). *Los ritmos del pachakuti. Levantamiento y movilización en Bolivia (2000-2005)*. México: Bajo Tierra Ediciones, Sísifo Ediciones, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vález Pliego” de la BUAP

Gutiérrez, Raquel (2017). *Horizontes comunitario-populares. Producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas*. España: Traficantes de sueños

Gutiérrez, Walter (2010). “La Educación Intercultural Bilingüe y participación social como ejes de la ley 1565 de la Reforma Educativa y el proyecto de ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez” en *Construyendo interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación Políticas de Identidad en América Latina*. Alemania: GTZ, ZIF, Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo

Greaves, Cecilia (2008), *Del radicalismo a la unidad nacional. una visión de la educación en el México contemporáneo (1940- 1964)*. México: Colegio de México

Greaves, Cecilia (2010). “La búsqueda de la modernidad. El viaje conservador” en Dorothy Tanck (Coord.), *Historia mínima. La educación en México*. México: Colmex

Habana de los Santos, Misael (2007). “La PFP recurre a la violencia para desalojar a alumnos de Ayotzinapa”, en *La Jornada*, México, 1 de diciembre. En Línea: <https://www.jornada.com.mx/2007/12/01/index.php?section=estados&article=027n1est>

Halbwachs, Maurice (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Athropos Editorial

Herrera Beltrán, Claudia A. (2002). *Las Escuelas Normales Rurales en México: un paraíso perdido (reportaje)*. Mexico: Tesis para obtener Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM

- Huacani, C., Subirats F., Mamani, J.E. (1978). *Warisata "escuela-ayllu" el porqué de un fracaso*. Bolivia: "Cuadernos de debate" (Estudios Educativos) del CEBIAE.
- Hurtado, Javier (2016). *El Katarismo*. Bolivia: Vicepresidencia del Estado Presidencia de Asamblea Legislativa Plurinacional, Centro de investigaciones Sociales y Biblioteca del Bicentenario de Bolivia
- Ianni, Octavio (1977). *El Estado capitalista en la época de Cárdenas*. México: Serie popular Era
- INEGI (2022). *Disponibilidad y uso de TICS*. México. En línea: <https://www.inegi.org.mx/temas/ticshogares/>
- Instituto Nacional para Evaluación de la Educación Pública (INEE) (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. México: INEE
- Irurozqui, Marta (1997). "Las buenas intenciones. Venta de tierras comunales en Bolivia, 1880-1899) en Leticia Reina (coordinadora), *La Reindianización de América, siglo XIX*. México: Centro de investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social- CIESAS, Siglo XXI Editores.
- Irurozqui, Marta (2006). *¿Ciudadanos armados o traidores a la patria? Participación indígena en las revoluciones bolivianas de 1870 y 1899*. España: Instituto de Historia del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. En Línea: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/ecuador/flacso/iconos/iconos26/irurozqui.pdf>.
- Jaramillo, Diego (2011). *Mariátegui y su revaloración de la política*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca
- Jarquín, Mauro (2021). *La pedagogía del capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México*. México: Akal Ediciones
- Jelin, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*. España: Siglo XXI
- Jiménez Alarcón, Concepción (1989). *Altamirano Ignacio Manuel, Escritos sobre educación. Tomo I Obras completas XV*. México: Consejo Nacional para Cultura y las Artes.
- Jiménez Alarcón, Concepción (1993). "Algunas ideas de Altamirano sobre formación de profesores" en Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, *La obra educativa de Ignacio Manuel Altamirano*. México, ISCEEM.
- Justo, Liborio (2007). *Bolivia: la revolución derrotada*. Argentina: Ediciones ryr
- Knight, Alan (1987). *US-Mexican Relations, 1910-1940: An Interpretation*. San Diego, San Diego University Press
- Lambertim, Gretel y Lizárraga, Pilar (2007). "La propuesta de refundación del proceso educativo en el marco de la Asamblea Constituyente en Bolivia: La descolonización de la educación", en Ingrid Sverdlick y Pablo Gentili *Las luchas por el Derecho a la Educación en América Latina*. Argentina: Laboratorio de Políticas Públicas
- Lander, Edgardo (1993). *Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Colección FLACSO. Consultado el 7 de mayo de 2009. En línea: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander.html>
- Larson, Brooke (2007). *La pedagogía nacional, resistencia andina y lucha por la cultura pública*. Bolivia: Posgrado en Ciencias Sociales de Desarrollo de la Universidad Mayor de San Andrés, CIDES- UMSA
- Latapí Sarre, Pablo (1998). "Un siglo de educación en México" en Pablo Latapí Sarre, coordinador. *Un siglo de educación en México*. México: Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica
- Lehm, Zulema, Silvia Rivera Cusicanqui (2013). *Lxs artesanxs libertarixs y la ética del trabajo*. Argentina: Tinta Limón- Madreselva

León y González, Samuel (coord.) (2010). *El cardenismo, 1932-1940*. México: CIDE, FCE, Conaculta, INEHRM, Fundación Cultural de Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica

Lerner, Victoria (1978). *Historia de la Revolución Mexicana 1934-1940. La educación socialista*. México: Colegio de México

Lopes Cardoso, Mieke (2012). *Los futuros maestros y el cambio social en Bolivia. Entre la descolonización y las movilizaciones*. Bolivia: Programas de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB)

López de Lara Marín, Alejandro (2018). *La defensa de la educación pública en el marco de los proyectos de nación. La obra educativa de Jorge Eliécer Gaitán en Colombia, Luis Beltrán Prieto Figueroa en Venezuela y Jaime Torres Bodet en México*. México: Tesis para obtener el grado de Doctorado en el Posgrado en Estudios Latinoamericanos, UNAM

López, M.N. (2020). "Los estudiantes de las escuelas rurales en el conflicto internacional de la guerra fría". *Secuencia* (108) e1723. doi: <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i108.1723>

López, M.N. (2020). "El lugar de los estudiantes normalistas rurales en la política corporativa del gobierno cardenista". *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos*, 72 (julio-diciembre). México: Instituto de Investigaciones Sociales Universidad Nacional Autónoma de México

Lora, Guillermo, Juan Pablo Bacherer, Elena Gentino y Vilma Plata (1979). *Sindicalismo del magisterio (1825- 1932) La escuela y los campesinos, Reforma Universitaria (1908- 1932)*. Bolivia: Ediciones Masas

Loyo, Engracia (1985). *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano*, antología. México: Biblioteca Pedagógica de la Secretaría de Educación Pública cultura, Ediciones Caballito

Makaran, Gaya (2006). "Bolivia en la encrucijada. El papel del movimiento indígena en el debate sobre la bolivianidad", *Estudios Latinoamericanos*, núm. 26, Varsovian Poznań, Sociedad Polaca de Estudios Latinoamericanos

Makara, Gaya (2008). "Identidad étnica y nacional en Bolivia a finales del siglo XX". *Revista de Estudios Latinoamericanos*, num. 46. México: Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe

Makaran, Gaya (coord.), (2011). *Perfil de Bolivia (1940-2009) Política, economía y sociedad en América Latina y el Caribe*. México: Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, UNAM

Makaran, Gaya (2020). "Autonomías antisistémicas. Diálogo entre la teoría anarquista y la autonomía indígena en América Latina" en *Nuestra praxis* Vol. 4 Núm. 7: "Autonomías y horizontes emancipatorios. Aportes de los procesos autonómicos para la Crítica Jurídica"

Makaran, Gaya (2021). "Libertarios de poncho y ojotas. Memoria de las luchas campesindias y su alianza con el anarquismo en Perú y Bolivia de la primera mitad de siglo XX". *Revistas Interdisciplinaria de estudios sociales*, Número 23, enero- julio

Maldonado, Marcelo (2017). *Esbozos de pedagogía libertaria en el altiplano*. Bolivia: Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación

Mamani Condori, Carlos B. (1991). *Taraq 1866-1935: Masacre, guerra y "Renovación" en la biografía de Eduardo L. Nina Qhispi*. Bolivia: Ediciones Aruwiwiri- Taller de Historia Oral Andino

Mamani, Humberto (1992). "La educación india en la visión de la sociedad criolla: 1920-1943" en Roberto Choque, Vitaliano Soria, Humberto Mamani, Esteban Ticona, Ramón Conde (...). *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?*. Bolivia: Aruwiwiri- Editorial de Historia Oral Andino.

Mamani, Pablo (2003). *Declaración de guerra indígena, América Latina en movimiento*. Agencia Latinoamericana de Información

- Mamani, Pablo (2006). "Dominación étnica, de clase y territorialización del poder indígena en Bolivia" en Raquel Gutiérrez y Fabiola Escárzaga, coordinadoras. *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y proyecto alternativo* Volumen II. México, Textos Rebeldes, centro de Estudios Andinos y Mesoamericanos, Gobierno del Distrito Federal, Universidad Metropolitana, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Diakona Centro de Investigación en Desarrollo-Universidad Mayor de San Andrés, Universidad Pública de El Alto, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Mamani, Pablo (2011). "Memoria y geoestrategia social. Apuntes para pensar en otros territorios epistemológicos" en *Perfil de Bolivia (1940-2009) Política, economía y sociedad en América Latina y el Caribe*. México: Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe de la UNAM
- Margarucci, Ivanna y Maldonado, Marcelo (2017). "*Ama sua, ama qhella, ama llula, ama llunku*". *Conexiones entre el movimiento anarquista urbano y el movimiento indígena-campesino de Bolivia, 1920-1940*. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Argentina: Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata
- Mariaca, Guillermo (2014). "Consideraciones sobre la formación docente y evaluación de la educación" en *Estudios Bolivianos 20*. Bolivia: Instituto de Estudios Bolivianos, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés
- Mariátegui, José Carlos (1975). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Cuba: Casa de Las Américas, Colección Literatura Latinoamericana.
- Marín Naeter, Patricia (1992). *Tras la huella de Gamaliel Churata en Bolivia... una aproximación al indigenismo 1932-1936*. Bolivia: Segundo Diplomado Superior en Estudios Andinos Bolivianos, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Programa Bolivia
- Mariscal, Angélica (2003). "Detienen a 200 normalistas en Chiapas; demandaban plazas de maestros", en *La Jornada*, México, 7 de agosto. En línea: <https://jornada.com.mx/2003/08/07/038n1soc.php?printver=1&fly=>
- Martínez, A.P., (2011). "Hacia la refundación del Estado boliviano" en *Perfil de Bolivia (1940-2009) Política, economía y sociedad en América Latina y el Caribe*. México: Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe de la UNAM
- Martínez, Ernesto y Méndez, Alfredo (2012). "Detienen a 176 normalistas en Michoacán tras desalojos", en *La Jornada*, México, 16 de octubre. En línea: <https://www.jornada.com.mx/2012/10/16/estados/033n1est>
- Martínez, Fabiola (2015) "La reforma educativa se aplicará sin excepciones, advierte Osorio" en *La Jornada*, México, 15 de julio. En línea: <https://www.jornada.com.mx/2015/07/30/politica/003n1pol>.
- Mejía, M. R. (2012). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur: cartografías de la educación popular*. Bolivia: Viceministerio de Educación Alternativa y Especial, Ministerio de Educación
- Mejía, M.R. (2015). "La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo". *Praxis&Saber*, vol.6, num. 12, julio-diciembre. Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
- Mejía Vera, Yvette (2009). *Warisata el modelo de Ayllu. Sistematización de Warisata Escuela-Ayllu 1931-1940*. Bolivia: Facultad de Filosofía de la Universidad Mayor de San Andrés. En línea: <http://www.katari.org/pdf/warisata.pdf>.
- Melgar Bao, Ricardo (2012). "El exiliado Tristán Marof: tejiendo redes, identidades y claves de autoctonía política" en *Pacarina del Sur* (En línea) Año 3, num. 12, julio-septiembre
- Méndez, Abraham (2022). "Ramírez Bedolla ingresa a Normal de Tiripetío para firma de iniciativa", en Sol de Morelia, 21 de mayo. En línea: <https://www.elsoldemorelia.com.mx/local/ramirez-bedolla-ingresa-a-normal-de-tiripetio-para-firma-de-iniciativa-8317299.html>

Mesa A. M. (1936). "La Escuela Regional Campesina como plantel destinado a los hijos de los trabajadores del campo". Ponencia presentada al Primer Congreso de Estudiantes de Agricultura, en *Problemas de la enseñanza agrícola*. México: Liga de Agrónomos Socialistas

Mensaje de la Escuela Indigenal de Warisata en el Día de las Américas (1934). Bolivia: Escuela Ayllu de Warisata. Repositorio de la Biblioteca Central de la Universidad Mayor de San Andrés. En línea: <https://repositorio.umsa.bo>

Michel, Marco A. (1979). "Dependencia y marginalidad" en H. Díaz-Polanco, F.J. Guerrero. V. Bravo, L. Allub, M.A. Michel y L. Arizpe. *Indigenismo, Modernización y marginalidad, una revisión crítica*. México: Centro de Investigación para la Integración Social, Juan Pablos Editor

Milenio Digital (2018). "AMLO agradece a Peña por permitir la transición" en Milenio, México, 25 de noviembre. En línea: <https://www.milenio.com/politica/amlo-agradece-a-pena-por-permitir-la-transicion>

Ministerio de Educación (2012). Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. Bolivia: Ministerio de Educación, Estado Plurinacional de Bolivia

Ministerio de Educación. *Lineamientos de la investigación Educativa y Producción de Conocimientos y de la Práctica Educativa Comunitaria*. Bolivia: Ministerio de Educación, Estado Plurinacional de Bolivia

Miranda, Arturo, Villarino Carlos, (2011). *El otro rostro de la guerrilla 40 años después*. México: Arturo Miranda Ramírez y Carlos G. Villarino Ruiz

Miranda, Arturo (2012). *Peripicias de un Maestro Normalista (1921- 2011) Una evaluación crítica*. México: Universidad Autónoma de Guerrero

Mónaco Felipe, Paula (2015). *Ayotzinapa. Las horas eternas*. México: Ediciones B

Montemayor, Carlos (1997). *Guerra en el paraíso*. México: Seix Barral

Morales, Román (2008). *El mito inmortal, Los "Qala Katari"*. Bolivia: Prefectura de Oruro, UNIK, PNUD

Navarro, César (2015). "Ayotzinapa: herida abierta y jornada sin descanso por la vida" en Centro de Derechos Humanos de la Montaña "Tlachinollan", *Desde las trincheras de Ayotzinapa, la defensa por la educación y la vida de los hijos del pueblo, XXI Informe*. México: Centro de Derechos Humanos de la Montaña "Tlachinollan"

Nmas (2019). "Renuncia Evo Morales como presidente de Bolivia", 12 de noviembre. En línea: https://www.youtube.com/watch?v=6iflv7zJ_ys

Nora, Pierre (2009). *Lieux de Mémoire*. Chile: Ediciones Trilce

Ocampo Arista, Sergio (2011). "Matan policías a dos estudiantes al desalojar un bloqueo carretero", en *La Jornada*, México, 13 de diciembre. En línea: <https://www.jornada.com.mx/2011/12/13/politica/002n1pol>

Organización de Estados Americanos (2019). *Informe final. Análisis de integridad electoral elecciones generales en el Estado Plurinacional de Bolivia*. <https://www.oas.org/es/sap/deco/informe-bolivia-2019/>

Oropeza, Daliri (2021). *Docentes de a pie. Enseñar en la pandemia*. México: Editorial Ibero

Ortiz Benítez, L. (1952). *Breve información sobre las Misiones Culturales Mexicanas*. México: CREFAL

Padilla, Tanalís (2009). "Las normales rurales: historia y proyecto nación", en *El Cotidiano*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, num. 154, marzo- abril

- Padilla, Tanalís (2015). "Educar para defender los derechos humanos. Génesis de la lucha de la Normal Rural de Ayotzinapa" en Centro de Derechos Humanos de la Montaña "Tlachinollan", *Desde las trincheras de Ayotzinapa, la defensa por la educación y la vida de los hijos del pueblo, XXI Informe*. México: Centro de Derechos Humanos de la Montaña "Tlachinollan"
- Padilla, Tanalís (2015). *Después de Zapata. El movimiento jaramillista y los orígenes de la guerrilla en México (1940- 1962)*. México: Akal/Inter Pares
- Padrino, Luis (1938). *Ayotzinapa ayer y hoy. Escuelas Normales Rurales Mexicanas*. Venezuela: Editorial Latorre
- Palumbo, María Mercedes (2016). "Educación en movimientos populares rurales: estado del arte", *Revista de la historia de la educación latinoamericana*. Vol.18 No 16, enero-junio, Argentina
- Patzi Paco, Félix (2007). *Etnofagia Estatal. Modernas formas de Violencia Simbólica*. Bolivia: DRIVA
- Patzi Paco, Félix (2009). *Sistema comunal, una propuesta alternativa al sistema liberal*. Bolivia: Editorial Vicuña
- Patzi, Paco, Felix (2013). "Dos concepciones contrapuestas de la ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez" en *Ciencias y Cultura*, num. 30, junio. Bolivia: Universidad Católica Boliviana San Pablo
- Paz Sánchez, Fernando (1986). *Vida y pensamiento de Narciso Bassols*. México: Editorial Nuevo Tiempo.
- Pérez, Elizardo (1992). *Warisata la escuela-ayllu*. Bolivia: Ceres/Hisbol
- Pérez Oropeza, María Victoria (2016). *Elizardo Pérez. El Despertar de las Conciencias*. Bolivia: María Victoria Pérez Oropeza
- Pérez Criales, Ana (2005). *Surgimiento de las Normales Indígenales de Caiza "D" a Warisata*. Bolivia: Ana Pérez Criales
- Pérez Fernández del Castillo, Germán (2009). *Los límites de la política en la globalización*. México: Las Ciencias Sociales Tercera Década, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, Miguel Ángel Porrúa.
- Pérez Sánchez, Sergio (1993). "La instrucción pública para los indígenas en la obra de Ignacio Manuel Altamirano" en Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, *La obra educativa de Ignacio Manuel Altamirano*. México, ISCEEM.
- Pinheiro, Lia, (2013). *Educación, Movimientos Sociales y Estado en América Latina: Estudio analítico de las experiencias de resistencia contra-hegemónica en Brasil y México*. México: Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos-UNAM, Colección investigación doctoral
- Piña Delgado, José (2020). *Movimiento magisterial de 1989*. México: Colección Ensayos y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México
- Ponce, Aníbal (2011). *Educación y lucha de clases*. México: Ediciones Quinto Sol
- Porto-Gonçalves, Carlos Walter (2009). "De Saberes y de Territorios -diversidad y emancipación a partir de la experiencia latinoamericana", en *Revista Polis Revista Latinoamericana*. En línea: <http://polis.revues.org/2636>
- Poy Solana, Laura (2010). "Las normales rurales, semillero de guerrilleros, afirma Gordillo" en *La Jornada*, México, 6 de agosto. En línea: <https://www.jornada.com.mx/2010/08/06/sociedad/035n1soc>
- Presidencia de la COVAJ (2022). "Informe de la Presidencia de la Comisión para la Verdad y Acceso a la Justicia del Caso Ayotzinapa", en Gobierno de México, 18 de agosto. En línea:

<https://www.gob.mx/segob/documentos/informe-de-la-presidencia-de-la-comision-para-la-verdad-y-acceso-a-la-justicia-del-caso-ayotzinapa>

Proceso Redacción (2010). "Hidalgo: la red "zeta" de funcionarios y exfuncionarios", en *Proceso*, México, 10 de abril. En línea: <https://www.proceso.com.mx/nacional/2010/4/10/hidalgo-la-red-zeta-de-funcionarios-exfuncionarios-8345.html>

PROFOCOM, Unidad Formación N°4 Documento de Trabajo. Bolivia: Ministerio de Educación, Estado Plurinacional de Bolivia. En línea: <https://www.profocom.minedu.gob.bo>

Quintanilla, Susana y Vaughan, Mary Kay (1997). *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: Fondo de Cultura

Quintanilla Coro, Víctor Hugo (2003). *Memoria e imaginario social. De oralidad a la escritura*. Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés

Quintanilla Coro, Víctor Hugo (2014) "De la Ley de educación Avelino Siñani y su desorientado proceso" en *Estudios Bolivianos 20*. Bolivia: Instituto de Estudios Bolivianos, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés

Quintar, Estela (2004). "Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en América Latina" en Quispe Huanca, Felipe (2006). "Dos Repúblicas en Bolivia" en Raquel Gutiérrez y Fabiola Ezcárzaga (coord.), *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y proyecto alternativo Vol II*. Bolivia: Casa Juan Pablos, Centro de Estudios Andinos y Mesoamericanos, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Raby, David (1974). *Educación y revolución social en México*. México: SEP Setentas

Raby, David (1981). *La "Educación socialista" en México. Cuadernos Políticos*, número 29, julio-septiembre. México: Editorial Era

Ramírez, Rafael (1968). "Como dar a todo México un idioma" en *Obras completas*. México: Gobierno del Estado de Veracruz

Ramírez Castañeda, Rafael (1981). *La escuela rural mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Regalsky, P. (2009) "Estado Nación y estado Plurinacional" en: *Subversión, La etnicidad en Bolivia*, Año 2, num. 2. Bolivia: CAPA.

Reyes, Alfonso (1963). *Emiliano Zapata Su Vida y su Obra (con documentos inéditos)*. México: Alfonso Reyes H.

Richard, Nicolas (Comp.) (2008). *Mala guerra. Los indígenas en la Guerra del Chaco*. Asunción&París: Museo del Barro, Servilibro&CoLibris

Rivera Cusicanqui, Silvia (2003). *Oprimidos pero vendidos no vencidos, luchas del campesinado aymara y quechua 1900-1920*. Bolivia: Aruwiyiri- Editorial de Historia Oral Andino

Rivera, Silvia (2006). "La nación de "nación" como camisa de fuerza de los movimientos indígenas" en Raquel Gutiérrez y Fabiola Ezcárzaga (coord.), *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y proyecto alternativo Vol II*. Bolivia: Casa Juan Pablos, Centro de Estudios Andinos y Mesoamericanos, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Rivera Cusicanqui (2010). *Violencias (re) encubiertas en Bolivia*. Bolivia: La mirada salvaje- Editorial Piedra Rota

Rivera Cusicanqui, (2018). *El mundo ch'ixi es posible*. Ensayos desde el presente. Argentina: Tinta Limón, Colección Nociones Comunes

Rodríguez, Huascar (2010). *La choledad antiestatal : el anarcosindicalismo en el movimiento obrero boliviano : 1912-1965*. Argentina: Ediciones Anarres

Rojas Eugenio (2006). "El Ejército Indígena Aymara entre 2000 y 2003" en Raquel Gutiérrez y Fabiola Ezcárcaga (coord.), *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y proyecto alternativo Vol II*. Bolivia: Casa Juan Pablos, Centro de Estudios Andinos y Mesoamericanos, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Sarzuri- Lima, Marcelo (2011). "Los caminos de la educación comunitaria: de la articulación señorial a la lucha jurisdiccional" *Revista Integra Educativa*, Investigación Educativa Vol. IV, N°2, mayo-agosto 2011. Tema: Educación sociocomunitaria y productiva. Bolivia: Instituto Internacional de Integración- Convenio Andrés Bello

Salazar Mostajo, Carlos (1983). *¡Warisata mia! Y otros artículos polémicos*. Bolivia: Librería Editorial Juventud.

Salazar Mostajo, Carlos (1986). *La Taika, teoría y práctica de la Escuela- Ayllu*. Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés

Salazar Mostajo, Carlos (2004). *3 ensayos disidentes*. Bolivia: Ediciones Lazarsa

Salazar, Carlos (2004). "La Escuela Ayllu de Warisata: la increíble, la prohibida, la precursora... ¿la irrecuperable?, en *Decursos*, Año VI Número 12, Diciembre

Salazar Mostajo, Carlos (2005). *Gesta y fotografía. Historia de Warisata en imágenes*. Bolivia: Ediciones Lazarsa.

Salazar de la Torre, Cecilia (2009). "Estética y política en la escuela-ayllu de Warisata. Una aproximación al expresionismo de Mario Alejandro Illanes" en Maya Aguiluz Ibargüen, coordinadora. *Encrucijada estético-políticas en el espacio andino*. Bolivia: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Mayor de San Andrés, Posgrado de Ciencias del Desarrollo, Plural Editores

Sánchez, Consuelo (1999). *Los pueblos indígenas: del indigenismo a la autonomía*. México: Siglo XXI

Sánchez Ramos, Irene y Sosa Elízaga, Raquel, coordinadoras, (2004). *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Centro de Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México.

Santiago Sierra, Augusto (1973). *Las Misiones Culturales*. México: Sepsetentas, Secretaría de Educación Pública

Santoni Rugiu, Antonio de la Universidad de Florencia, "Una aportación decisiva: Ferrer y la Escuela Moderna" en *Ethos Educativo* 38, enero-abril de 2007

Santos Valdés, José (2005). *Obras completas*. México: Escuela Normal Experimental "Prof. Rafael Ramírez Castañeda" Zacatecas

Scott, James (2004). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Editorial Era.

Secretaría de Educación Pública, *Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. México: SEP

Secretaría de Educación Pública (2022). "Nuevo Marco Curricular de 2022", México: SEP. En línea: <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/>

Secretaría de Educación Pública (2019). “Estrategia Nacional de mejora de las Escuelas Normales”, México: SEP. En línea: <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2019). “La Nueva Escuelas Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas”. Subsecretaría Educación Media Superior. México: SEP. En línea: <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacion%20C3%ADn%20pedago%20C3%ADgica.pdf>

Serna Moreno, J. Jesús (2001). *México, un pueblo testimonio, los indios y la nación en nuestra América*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, Plaza y Valdés.

Sierra Neves, María Teresa, (2005). *La educación socialista en el Cardenismo: Testimonios de algunos de los protagonistas*. México: UPN, Colección Más Textos

Silva Nogales, Jacobo (2014). *Lucio Cabañas y la guerra de los pobres*. México: Deriva Negra-Cooperativa Rizoma

Solares, R. M. (2020). *URMA: 28 años de vigencia continua en la dirección sindical del magisterio urbano de La Paz*. Tesis presentada para la obtención de grado académico de Licenciatura en Sociología. Bolivia: Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Mayor de San Andrés

Soliz, Carmen (2012). *La modernidad esquiava: debates políticos e intelectuales sobre la reforma agraria en Bolivia (1935-1952)*. Ciencia y Cultura N°29 Diciembre. Bolivia: Universidad Católica Boliviana

Soria Choque, Vitaliano (1992). “Los caciques-apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952)” en Roberto Choque, Vitaliano Soria, Humberto Mamani, Esteban Ticona, Ramón Conde (...). *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* Bolivia, Aruwiwiri- Editorial de Historia Oral Andino.

Sosa Elízaga, Raquel (1996) *Los códigos ocultos del cardenismo*. México, Coordinación General de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés.

Sosa Elízaga, Raquel (2006). *Las brigadas culturales en el gobierno de Lázaro Cárdenas en XXVII Jornadas de Historia de Occidente El Mundo de Lázaro Cárdenas 20 y 21 de octubre de 2005*. México, Centro de Estudios de la Revolución, A.C.

Sosa Elízaga, Raquel (2012). *Hacia la recuperación de la soberanía en América Latina: conciencia crítica y programa*. México: Universidad Nacional Autónoma de México

Sosa Velázquez, M (2012). *¿Qué es el territorio?*. Guatemala: Editorial Caraparens, Universidad Rafael Landívar

Stefanoni, Pablo (2003). “MAS-IPSP: la emergencia del nacionalismo plebeyo” en OSAL- *Observatorio Social de América Latina*, Año IV N°12 septiembre-diciembre. Argentina: CLACSO

STERM Informe al Primer Congreso Ordinario del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la R.M. Comité Ejecutivo Nacional. Febrero de 1940. México: C.T.M.

Talavera Simoni, María Luisa (2009). “Hijos de Rouma” en Esther Aillón Soria, Raúl Calderón Jemio, María Luisa Talavera, compiladores. *Miradas retrospectivas a la educación pública en Bolivia: a cien años de la fundación de la escuela de maestros de Sucre (1909)*. Bolivia: Carrera de Historia, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés

Tapia, Luis (2002). *La producción del conocimiento local*. Bolivia: Posgrado en Ciencias del Desarrollo, CIDES-UMSA, CLACSO

Tapia, Luis (2007). *La igualdad es cogobierno*. Bolivia: CIDES-UMSA, ASDI-SAREC, Plural Editores

Tapia, Luis (2008). *Política Salvaje*. Bolivia: Muela del Diablo, Comuna, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Tapia, Luis (2013). *De la forma primordial a América Latina como horizonte epistemológico*. Bolivia: CIDES, Universidad Mayor de San Andrés

Tapia, Luis (2015). *René Zavaleta. La autodeterminación de las masas*. Argentina: CLACSO- Siglo XXI Editores

Tardio Maida, Jose Alberto, (s/f), *Historia de la Educación Rural en Bolivia*

Téllez Pérez, Adriana (2005). *Un panorama del normalismo rural. El caso de "El Mexe": el conflicto estudiantil y político de 2003-2005*. México: Tesina para grado de Licenciatura en Ciencias Políticas, Universidad Autónoma de México, Unidad Iztapalapa

Tejera, Humberto (1963). *Crónica de la Escuela Rural Mexicana*. México: Biblioteca Pedagógica de perfeccionamiento Profesional de la Secretaría de Educación Pública

Ticona, A. (2005). *Lecturas para la descolonización*. Bolivia: Plural Ediciones

Vaughan, Mary Kay (2001). *La Política cultural en la Revolución: maestros, campesinos y escuelas en México, 1930- 1940*. México: Fondo de Cultura Económica.

Vargas Machaca, Casimiro (1994). *Surikiña: historia y educación*. Bolivia, Ediciones Aruwiwiri-Taller de Historia Oral Andino.

Velediaz, Juan (2014). "De la 'aldea vietnamita' a las 'narco-fosas'". México: Estado Mayor, blog de información militar nacional

Ticona, Esteban (2016). "Tiempos de *katarización* del movimiento popular-sindical, Estudio introductorio" en Javier Hurtado *El Katarismo*. Bolivia: Vicepresidencia del Estado Presidencia de Asamblea Legislativa Plurinacional, Centro de investigaciones Sociales y Biblioteca del Bicentenario de Bolivia

Torres, Carlos Alberto (2001) *Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte* en Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI. Argentina: CLACSO

Torres Carrillo, Alberto (2015). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Argentina: Editorial Biblos Movimientos Sociales y Educación Popular

Turati, Marcela (2014). "La búsqueda loca de la PGR" en *Proceso*, México, 1 de noviembre. En línea: <https://www.proceso.com.mx/reportajes/2014/11/1/la-busqueda-loca-de-la-pgr-139213.html>

Unidad Nacional de las Naciones Indígenas Originarias UNNIOS (2004) *Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*. Bolivia: CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ y CEA

Urioste, Miguel (2011). *Concentración y extranjerización de la tierra en Bolivia* de Miguel. Bolivia: Fundación Tierra

Vázquez Mantecón, Verónica (1985). *Polémica educativa en Perú siglo XX*. México, SEP-Cultura, Ediciones Caballito.

Vázquez Olivera, Gabriela (2012). *Reformas educativas y exclusión social. La reconfiguración neoliberal del espacio de la educación básica en América Latina: los casos de Chile y México*.

México: tesis para obtener grado de Doctora en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México

Velasco, Adolfo (1940). *La escuela indígenal de Warisata*. México: Primer Congreso indigenista Interamericano.

Viaña, Jorge (2009). *La Interculturalidad como herramienta de emancipación: Hacia una redefinición de la interculturalidad y de sus usos estatales*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración

Viaña, Jorge (2010). "Fundamentos para la interculturalidad crítica" en *Construyendo Interculturalidad crítica* en Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh. Bolivia: Convenio Andrés Bello

Vidal- Naquet, Pierre (1994). *Los asesinos de la memoria*. México: Siglo XXI

Villegas Villarreal Ninfa y Sandoval Flores, Etelvina (2019). "Experiencias de formación de los formadores de docentes en Educación primaria en el marco de las reformas a la educación normal de 1984 y de 1997" en XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área Temática 09. Sujetos de la Edicación. México: COMIE

Villoro, Luis (1996). *Lo grandes momentos del indigenismo*. México: CIESAS- SEP

Viezzler, Moema (1980). *Si me permiten hablar... Testimonio de Domitila, una mujer de las minas*. Siglo XXI

Wanderley, Fernanda (2013), *¿Qué pasó con el proceso de cambio en Bolivia? Ideales acertados, medios equivocados y resultados trastocados*. Bolivia: CIDES-UMSA

Willca Ticona, Simeon (2012). *Vida, obra y pensamiento pedagógico de un maestro rural*. Bolivia: Gráfica González

Zavaleta Mercado, René (1967). *Bolivia: Crecimiento de la idea nacional*. La Habana: Casa de las Américas.

Zavaleta Mercado, René (1986.) *Lo nacional-popular en Bolivia*. México: Siglo XXI.

Zoraida Vázquez, Josefina (1970). *Nacionalismo y educación en México*. México: Colegio de México.

Zoraida Vázquez, Josefina (2012). "Renovación y crisis" en Dorothy Tanck (Coord.) *Historia mínima. La educación en México*. México: Colmex

XLVI Legislatura de la Cámara de Diputados (1966). *Los presidentes de México ante la Nación. 1821-1966*. Manifiestos y documentos Tomo V. México.

XXVII Jornadas de Historia de Occidente; *El Mundo de Lázaro Cárdenas*, 20 y 21 de octubre de 2005. Centro de Estudios de la Revolución, A.C. México, 2006.

_____ (2012). "¿Querían su 68?". México, octubre. En línea: <http://www.purepecha.mx/threads/5255-Testimonio-de-una-estudiante-normalista-Michoac%C3%A1n-M%C3%A9xico-October-2012-%C2%BFQuer%C3%ADan-su-68-no>

_____ (2012). "Pronunciamento de las normales de Michoacán ante la reforma curricular" en *El Comienzo*, México, septiembre. En línea: <http://periodicoelcomienzo.blogspot.mx/2012/09/pronunciamento-de-las-normales-de.html>

Hemerografía histórica en Bolivia: 1937 a 1940

La Calle, el 22 de octubre de 1939.

La Calle, el 24 de octubre de 1939.

El Diario, el 4 de octubre de 1939.

La Calle, el 25 de octubre de 1939.

La Noche, el 28 de noviembre de 1939.

El Diario, el 29 de noviembre de 1939.

El Diario, el 7 de diciembre de 1939.

La Calle, el 9 de abril de 1940.

La Calle, el 18 de abril de 1940.

La Nación, el 6 de abril de 1940.

El Diario, el 24 de agosto de 1940.

La Calle, el 25 de octubre de 1940.

La Calle, el 17 de febrero de 1943.

Archivo histórico de la Secretaría de Educación Pública en México

López Lira, José (1932). Carta dirigida a Narciso Bassols Secretario de Educación Pública. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, serie Circulares. Oficina de Correspondencia, Caja 16.

Lucía Navarro (1932) PONENCIA 8ª. *Organización general de las escuelas primarias, de acuerdo con las normas que se establezcan*. Correspondencia al Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural de la Secretaría de Educación Pública. Sección Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Serie Escuela Regional Indígena. N° de Expediente 10, Caja. 14.

Informe presentado al C. Secretario de Educación Pública por el C. Director de la "Escuela regional Campesina", "La Huerta", sobre las labores desarrolladas en la misma durante los meses de diciembre de 1934 a julio de 1935. Correspondencia al Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural de la Secretaría de Educación Pública. Sección Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Serie Escuela Regional Indígena. N° de Expediente 10. Caja. 14.

Derecho revolucionario mexicano. Colección de circulares que expide (1935) circular n° XVI-1-10. Secretaría de Educación Pública Departamento de Bellas Artes, Serie Circulares. Oficina de Correspondencia, Caja 16.

Mesa A. M. en septiembre de 1936. "La Escuela Regional Campesina como plantel destinado a los hijos de los trabajadores del campo". Ponencia presentada al Primer Congreso de Estudiantes de Agricultura, efectuado en Morelia, Michoacán. Liga de Agrónomos Socialistas, *Problemas de la enseñanza agrícola*.

Mesa A. M. en septiembre de 1936. "La enseñanza agrícola frente al Artículo Tercero constitucional". Ponencia presentada al Primer Congreso de Estudiantes de Agricultura, efectuado en Morelia, Michoacán, Liga de Agrónomos Socialistas, *Problemas de la enseñanza agrícola*.

Informe del Primer Congreso Ordinario del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana. Febrero de 1940. C.T.M. Instituto Mora.

El Maestro Rural:

C. Secretario de Educación Pública, Lic. Gonzalo Vázquez Vela", en Revista *El Maestro Rural*, t. I, V. s/n, p. 21, 1935. México: Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública

"Habla el jefe del Departamento de enseñanza Rural y Cultura Indígena", en Revista *El Maestro Rural*, entrevista al profesor Celso Flores Zamora, t. I, V. s/n, 1935. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

“La escuela socialista responde a los deseos del proletariado: interesantes declaraciones del C. Secretario de Educación Pública, Lic. Gonzalo Vázquez Vela”, en Revista *El Maestro Rural*, t. I, V. s/n, p. 21, 1935. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

“El cooperativismo en Michoacán”, en *El Maestro Rural*, t. I, V s/n, pp. 27-28 Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

“La acción socializada de la escuela rural”, en Revista *El Maestro Rural*, t. I, V s/n, p.27, 1935. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

“México y su educación rural”, en *El Maestro Rural* información proporcionada a los miembros de la Conferencia de Educación Progresiva reunida en México del 26 al 31 de agosto de 1935. t. I, V s/n. 1935. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

Revista *Maestro Rural* (1938). *La Vida Indolatina* por H. T. Guerras en Sudamérica. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

Boletín Indigenista:

ACTA FINAL DEL CONGRESO INDIGENISTA INTERAMERICANO CELEBRADO EN PÁTZCUARO, 1940. XXXVI.- EDUCACIÓN INDÍGENA. México: Suplemento del Boletín Indigenista, Instituto Indigenista Interamericano en *Boletín Indigenista*, Marzo, 1945, Vol. V num I.

Boletín Indigenista, Marzo, 1945, México DF. Vol. V num I.

Archivo General de la Nación (AGN)

Lázaro Cárdenas del Río

Archivo General de la Nación, Lázaro Cárdenas del Río/101328/ Caja 0455 (433/90-433/144)

Archivo General de la Nación, Lázaro Cárdenas del Río/101328/ Caja 0455 (433/90-433/144)

Archivo General de la Nación, Lázaro Cárdenas del Río/101328/ Caja 0455 (433/90-433/144)

Archivo General de la Nación, Lázaro Cárdenas del Río/101328/ Caja 0455 (433/90-433/144)

Miguel Ávila Camacho

Archivo General de la Nación, Miguel Ávila Camacho/ 103257/ Caja 0651 (534.6/76- 534.6/137) exp. 534.6/125

Archivo General de la Nación, Miguel Ávila Camacho/ 103257/ Caja 0651 (534.6/76- 534.6/137) exp. 534.6/125

Archivo General de la Nación, Manuel Ávila Camacho/ 103415/ Caja 0847 (549.11/6- 549.11/80) Exp. 549.11/6 legajo 1 y 2. 110.1/30.

Archivo General de la Nación, Manuel Ávila Camacho/ 103415/ Caja 0847 (549.11/6- 549.11/80) Exp. 549.11/6 legajo 1 y 2. 549 11/6

Archivo General de la Nación, Manuel Ávila Camacho/ 103415/ Caja 0847 (549.11/6- 549.11/80) Exp. 549.11/6 legajo 1 y 2. 32576.

Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México

Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, Versión Pública del DFS, Legajo 1/31, 314 Fojas, foja 17.

Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, Versión Pública del DFS, Legajo 1/31, 314 Fojas, foja 21 y foja 22.

Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, Versión Pública del DFS, Legajo 1/31, 314 Fojas, foja 63

Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, Versión Pública del DFS, Legajo 2/31, 314 Fojas, de la foja 164 a la foja 195.

Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, Versión Pública del DFS, Legajo 2/31, 314 Fojas, de la foja 306 a la foja 311.

Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, Versión Pública del DFS, Legajo 3/31, 347 Fojas, foja 117.

Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, Versión Pública del DFS, Legajo 2/31, 314 Fojas, de la foja 164 a la foja 212.

Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, Versión Pública del DFS, Legajo 2/31, 314 Fojas, foja 123.

Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, Versión Pública del DFS, Legajo 2/31, 314 Fojas, foja 316.

Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, Versión Pública del DFS, Legajo 4/31, 314 Fojas.

Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, Versión Pública del DFS, Legajo 4/31, 314 Fojas, foja 143.

Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, Versión Pública del DFS, Legajo 4/31, 314 Fojas, foja 119 y foja 120.

Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, Versión Pública del DFS, Legajo 4/31, 314 Fojas, foja 266

Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, Versión Pública del DFS, Legajo 3/31, 314 Fojas, foja 76

Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, Versión Pública del DFS, Legajo 3/31, 314 Fojas, foja 127- 132.

Investigaciones Políticas y Sociales. Caja 1244 Exp. 2

Investigaciones Políticas y Sociales. Caja 543 Exp. 1 Fs. 397 3150 Asaltos 21/ 01/1972- 20/VI 1973

Hemeroteca en Archivo General de la Nación, Excelsior, el 29 de agosto de 1937

Hemeroteca en Archivo General de la Nación, *Excelsior, El Periódico de la Vida Nacional*, 9 de mayo de 1941

Archivo de la Biblioteca del CREFAL

Baptista Gumucio, Mariano (1970). *Una escuela para la vida*. Bolivia: Ministerio de Educación y Cultura, Colección Nuevos Caminos. Biblioteca del CREFAL, 370-984-B22es

Barrios, Rodolfo (1954) en Primera Rueda de Conferencias de Extensión Cultural. Bolivia: Servicio Cooperativo Interamericano de Educación (SCIDE). Biblioteca CREFAL 370.7- B689p

División de Educación Fundamental y División de Educación Rural del SCIDE (1955). Guía de Educación Fundamental. II Seminario de Educación Fundamental (Febrero- Marzo 1955). Bolivia: Ministerio de Asuntos Campesinos y Servicio Cooperativo Interamericano de Educación

Donoso Torres, Vicente (1943). *Estado actual de la educación en Bolivia. Informe a la Misión Magruder*. Bolivia: Consejo Nacional de Educación en Biblioteca CREFAL 370.984- B6892e

Donoso Torres, Vicente (1944). *Desarrollo y Proyecciones de la Educación Pública en Bolivia 1940-1943*. Bolivia: Consejo Nacional de Educación en Biblioteca CREFAL 370.984- D687d

Donoso Torres, Vicente (1946). *Filosofía de la educación boliviana*. Argentina: Editorial Atlantida, S.A. Biblioteca CREFAL 370.1-D6877f

Primer Congreso Pedagógico Nacional, La Paz 12-24-Enero de 1970. Bolivia: Ministerio de Educación y Cultura. Biblioteca CREFAL 371.984-C749re

Consulta Nacional Para la Modernización de la Educación, 1989, Bases de Participación. México: 16 de enero, SEP, Biblioteca del CREFAL, 379.15972 M611e

Archivo José Carlos Mariátegui

Fondo Sociedad Editora Amauta. Productos Editoriales. Revista Amauta. Correspondencia Revista Amauta. En línea: <https://www.mariategui.org/>

Correspondencia recibida

Título: Cartas de Gamaliel Churata (Arturo Peralta Miranda)

C. 27/11/1926- Código de referencia PE PEAJCM SEA-F-01-05-01-04-4.2-1926-11-27

C.1927- Código de referencia PE PEAJCM SEA-F-01-05-01-04-4.2-[1927]

C. 2/7/1927- Código de referencia PE PEAJCM JCM-F-03-05-5.2-1927-07-02

C.9/6/1928- Código de referencia PE PEAJCM SEA-F-01-05-01-04-4.2-1928-06-09

C.30/7/1928- Código de referencia PE PEAJCM JCM-F-03-05-5.2-1928-07-30

C.8/9/1928- Código de referencia PE PEAJCM SEA-F-01-05-01-04-4.2-1928-09-08

C.10/9/1928- Código de referencia PE PEAJCM JCM-F-03-05-5.2-1928-09-10

C.24/4/1929- Código de referencia PE PEAJCM JCM-F-03-05-5.2-1929-04-24

Correspondencia emitida:

Título: Cartas a Gamaliel Churata (Arturo Peralta Miranda)

C.13/3/1930. Código de referencia PE PEAJCM JCM-F-03-05-5.1-1930-03-13

Correspondencia personal

Elizardo Pérez, el 30 de agosto de 1980. Discurso pronunciado con motivo del otorgamiento de la Condecoración del Cóndor de los Andes en Buenos Aires. Archivo personal de la licenciada María Victoria Pérez Oropeza, hija de Elizardo Pérez. La Paz, Bolivia.

Mensaje de la Escuela Indigenal de Warisata en el Día de las Américas 1934. La Paz, Bolivia.

Entrevistas de la autora

Testimonio de normalista rural de Tiripetío, 16 de octubre de 2012

Yvette Mejía Vera, filósofa que realizó la sistematización de la Escuela Ayllu e impulsora del rescate del modelo warisateño. Febrero de 2014

María Victoria Pérez, hija de Elizardo Pérez. Febrero de 2014

Anita Pérez Criales, hija de Raúl Pérez, hermano de Elizardo Pérez, director del *núcleo indigenal* de Caiza "D". Febrero de 2014

Emiliana Rojas, familia Siñani. Abril, 2014

Consuelo Loaiza de Aldana, hija de Carlos Loaiza Beltrán, director del *núcleo indigenal* de Casarabe. Abril, 2014

Víctor Hugo Quintanilla, maestro universitario y activista de los movimientos indígenas, CONAMAQ. Abril de 2014. 2h,

Vidal Coria, director ejecutivo del Observatorio Plurinacional por la Calidad Educativa. Agosto, 2014 1h 33min.

Vilma Plata, dirigente magisterial de la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación Boliviana (CTEUB). Agosto, 2014 1h. 11min.

Juan Churata Cosme, exdirigente de la Confederación Nacional de Maestros de *Educación Rural de Bolivia* (CONMERB) y director de la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros de Warisata en 2014, actual Director Departamental de Educación de La Paz. Agosto, 2014. 1h. 15min.

Walter Gutiérrez, Jefe de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingües del Ministerio de Educación 1h. 20min

Noel Aguirre, Viceministro de Educación Alternativa y Especial. Agosto 2014. 50min/ Mayo, 2022 50min.

Jiovanny Samanamud, Viceministro de Educación hasta 2019 1h.

Ramiro Cuentas Delgadillo, Director General de Educación Secundaria Comunitaria Productiva. Agosto 2014. 1h. 15min

Fernando Carrión, Director General del Programa la Formación Complementaria de Maestras y Maestros PROFOCOM. Agosto, 2014, Ministerio de Educación, La Paz, Bolivia, 1h 22min

Víctor Hugo Cárdenas, vicepresidente de Bolivia (1993-1997), entrevista 1h. 59min

Testimonio de estudiante sobreviviente de la Normal Rural "Raúl Isidro Burgos" de Ayotzinapa

Roberto Aguilar, Ministro de Educación (2008- 2019). Marzo, 2017. 2h 50min.

Documentales audiovisuales

Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación (2018). Manifiesto Murupilar, Canal YouTube CBDE, Bolivia. En línea: https://www.youtube.com/watch?v=ldc7MJE_fnl

Tort, Gerardo, (2005). *La guerrilla y la esperanza: Lucio Cabañas*. México: IMCINE, FONCA, La Rabia Films