

## Colonialidad y Contornos Alternativos en el Ensayo sobre la Instrucción Pública de José Carlos Mariátegui

### Coloniality and Alternative Contours in the Essay on Public Instruction by José Carlos Mariátegui

---

Víctor Mazzi Huaycucho

mazzi1960@hotmail.com - Universidad Nacional de Educación, Enrique Guzmán y Valle

Ladislao Nicéforo Trinidad Loli

ladislaotrinidad@hotmail.com - Universidad Nacional de Educación, Enrique Guzmán y Valle

Ronald Contreras Julca

ronaldcontrerasjulca@hotmail.com - Universidad Nacional de Educación, Enrique Guzmán y Valle

### Resumen

En Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana, José Carlos Mariátegui, al tratar sobre el problema de la instrucción pública, inserta dos categorías interpretativas para el estudio del mismo: «herencia colonial» e «instrucción». El dominio colonial español es el que mayor tiempo a ejercido dominio y, los procesos continuaron en la República mediante la influencia educativa francesa y norteamericana. La condición colonial tiene como consecuencia negativa la réplica de los mecanismos de dominación a través de la educación. Como objetivo central propusimos repensar los perfiles de la crítica efectuada por José Carlos Mariátegui a la condición colonial de la educación peruana. Se optó la metodología del análisis hermenéutico. Las conclusiones son las siguientes: 1) El ensayo referente a la instrucción pública presenta las condiciones acerca de la condición colonial que se prolonga en su evolución republicana. 2) Se cuestiona el empleo de programas educativos foráneos al trasplantarlos a la realidad educativa peruana que resulta inadecuadas e inaplicables. 3) La instrucción pública tiene un lado oculto donde se han ejecutado propuestas de educación alternativa que se oponen a la herencia colonial.

**Palabras claves:** *Destilación primaria, Riesgos, Probabilidad, Análisis de consecuencias, Derrames de hidrocarburos.*

### Abstract

In seven essays on the interpretation of the Peruvian reality, José Carlos Mariátegui, when dealing with the problem of public instruction, inserts two interpretative categories for the study of it: "colonial heritage" and "instruction". The Spanish colonial domain is the one that dominated the most time, and the processes continued in the Republic through the French and North American educational influence. The colonial condition has as a negative consequence the replication of the mechanisms of domination through education. As a central objective we proposed to rethink the profiles of the criticism made by José Carlos Mariátegui to the colonial condition of Peruvian education. The hermeneutical analysis methodology was chosen. The conclusions are the following: 1) The essay referring to public instruction presents the conditions about the colonial condition that continues in its republican evolution. 2) The use of foreign educational programs is questioned when transplanting them to the Peruvian educational reality that is inadequate and inapplicable. 3) Public education has a hidden side where alternative education proposals that oppose the colonial heritage have been implemented.

**Keywords:** *Primary distillation, Risks, Probability, Consequences analysis, Hydrocarbon spills.*

## Introducción

Esta investigación indaga la construcción hermenéutica que realizó José Carlos Mariátegui al publicar Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana, obra que propone un nuevo análisis de la situación peruana, bajo la visión teórica marxista, durante la década 1920-1930. Nuestro estudio tiene el propósito analizar de entornos que han determinado la interpretación del proceso de la instrucción pública a partir de las categorías que propone el autor: Colonialidad y, su consecuencia inmediata, la herencia colonial en los procesos de la aplicación de programas educativos. En su condición recíproca, se explora los contornos alternativos del proceso de instrucción pública expresados a través de distintas experiencias educativas que surgieron como respuesta al proceso centralista del Estado peruano.

Muchos desconocen el proceso de la «herencia colonial» al seguir programas de estudios que copian realidades extrañas en el desempeño de su profesión. El trasplante de experiencias educativas, sin un análisis crítico de sus alcances y consecuencias, resulta una práctica de herencia colonial: se espera la directiva emanada desde un centro; en consecuencia, el proceso educativo termina comportándose como una periferia.

Planteamos repensar los perfiles de la crítica efectuada por José Carlos Mariátegui a la condición colonial de la educación peruana.

## Materiales y métodos

La investigación realizada es de tipo cualitativo tiene un diseño descriptivo narrativo que aborda la génesis de ideas y propuestas teóricas surgidas en 1928. La metodología adoptada fue el análisis hermenéutico; en su desarrollo, los contextos para repensar el pensamiento mariateguiano en relación a sus propuestas y contextos del pensamiento original referente a la construcción del análisis sobre la instrucción pública en el Perú. Para el análisis de la información recurrimos a textos de la época (1920-1930) y de ensayos críticos que existen sobre el pensamiento educativo de José Carlos Mariátegui.

## Resultados y discusión

### La «Herencia colonial» en el ensayo sobre instrucción pública

En su ensayo sobre la instrucción pública, Mariátegui (1980, p.105) nos planteó una secuencia de la presencia de tres sistemas que se impusieron durante el desarrollo y la formación como nación:

«Tres influencias se suceden en el proceso de la instrucción pública: la influencia o, mejor, la herencia española, la influencia francesa y la influencia norteamericana. Pero sólo la española logra en su tiempo un dominio completo. Las otras dos se insertan mediocrementemente en el cuadro

español, sin alterar demasiado sus líneas fundamentales».

Esta condición señala una tesis del desarrollo económico, político y social desde la irrupción del colonialismo español hasta 1930, año en que fallece Mariátegui.

Estos procesos de instrucción<sup>1</sup> se asocian al estado de colonialidad que Mariátegui describió basándose en el pensamiento de Carlos Marx. El régimen feudal, en una formación económica social, fue cediendo al surgimiento del capitalismo en Europa. En su estudio sobre la acumulación originaria del Capital, Marx, (1959, p.313) señaló como factores de emergencia y consolidación del capitalismo:

«La súbita expansión del mercado mundial, la multiplicación de las mercancías circulantes, la rivalidad entre las naciones europeas, en su afán de apoderarse de los productos de Asia y de los tesoros de América, y el sistema colonial, contribuyeron materialmente a derribar las barreras feudales que se alzaban ante la producción».

La lenta extinción de la feudalidad europea y el afianzamiento de la economía capitalista desde 1492, estuvo vigorizado mediante la invasión hispana al «Nuevo Mundo». En el Manifiesto Comunista (Marx & Engels, 2011, p.31) señaló que:

«La colonización de América, el intercambio con las colonias, la multiplicación de los medios de cambio y de las mercancías en general, dieron al comercio, a la navegación y a la industria un impulso hasta entonces desconocido, y aceleraron con ello el desarrollo del elemento revolucionario de la sociedad feudal en descomposición».

Si bien el mercado de Europa se benefició con los productos y mercancías que España exaccionó a sus colonias, el ascenso inmediato del mercado y la aceptación de los productos que se insertaron, pronto generaría la aceleración de la industria en otros países, menos en España. La dominación colonial que impuso generó un conflicto de intereses económicos con Inglaterra y Francia, el comercio con sus colonias estuvo prohibido. La irrupción hispana, sin embargo, fue financiada por banqueros alemanes, entre ellos Jakob Fugger, dada la cercanía del Rey español Carlos V con la dinastía de los Habsburgo, cercanos al mencionado, quien realizó préstamos para solventar la creación de colonias y devolver el préstamo en 30 toneladas de lingotes de oro.

A diferencia de los pioneros británicos, los españoles que vinieron a «poblar el Nuevo Mundo» exportaron sus instituciones y costumbres de una sociedad feudal. (Mariátegui, 1980, p. 53) señaló:

«España nos trajo el Medioevo: inquisición, feudalidad, etc. Nos trajo luego, la Contrarreforma: espíritu reaccionario, método jesuítico, casuismo escolástico. De la mayor parte de estas cosas nos

<sup>1</sup> Hay que considerar que el término "instrucción" fue usualmente utilizado para referirse al proceso educativo, su transformación en "educación" ocurrió en la década de 1950. En 1935, la gestión de todo el proceso educativo se trasladó al

Ministerio de Educación Pública, entidad recién creada, separada de la antigua cartera de Justicia, Instrucción, Culto y Beneficencia.

hemos ido liberando, penosamente, mediante la asimilación de la cultura occidental, obtenida a veces a través de la propia España. Pero de su cimiento económico, arraigado en los intereses de una clase cuya hegemonía no canceló la revolución de la independencia, no nos hemos liberado todavía. Los raigones de la feudalidad están intactos. Su subsistencia es responsable, por ejemplo, del retardamiento de nuestro desarrollo capitalista».

La feudalidad hispana no trajo los elementos culturales más avanzados de Europa, sino el espíritu de la contrarreforma que, esencialmente, fue retrógrado para el desarrollo capitalista español. En sus colonias, sobre todo en el Perú, el pensamiento escolástico abarcó toda la esfera de la enseñanza y supuso un espacio del conocimiento que rechazó pensadores que revolucionaron las formas de pensar el mundo.

España traspasó su organización feudal a su colonia en los Andes: trasplantó un conjunto de instituciones y costumbres que colisionaron con el normal desarrollo de su colonia. Para el colonizador hispano la formación, durante y mediante el trabajo, no fue parte de la cultura que representaba; el sujeto colonizado, en sentido contrario, mostró ética mediante el trabajo. La administración colonial obedecía a un centro (España) que establecía las normas y las políticas de producción en favor de sus propias necesidades. La periferia solo fue considerada como un almacén para el abastecimiento de materias primas y minerales preciosos. Sobre esta condición, Mariátegui (1980, p.56), subrayó:

«Pero una economía colonial se establece sobre bases en parte artificiales y extranjeras, subordinada al interés del colonizador. Su desarrollo regular depende de la aptitud de éste para adaptarse a las condiciones ambientales o para transformarlas. (...) El colonizador español carecía radicalmente de esta aptitud. Tenía una idea, un poco fantástica, del valor económico de los tesoros de la naturaleza, pero no tenía casi idea alguna del valor económico del hombre».

La idea del «valor económico del hombre» provenía de su estudio sobre la organización económica del Tawantinsuyo. La economía colonial hispana imponía una drástica reorganización de la economía autóctona. Enfatizó Mariátegui (1980, p.59) sobre «La incapacidad del coloniaje para organizar la economía peruana sobre sus naturales bases agrícolas, se explica por el tipo de colonizador que nos tocó». La tipología del sujeto dominador hispano se siente en la siguiente reflexión (1980, p.110):

«El español trajo a la empresa de la colonización de América su espíritu medioeval. Fue realmente un conquistador, no fue realmente un colonizador. Cuando España terminó de mandarnos conquistadores, empezó a mandarnos únicamente virreyes, clérigos y doctores».

El sujeto colonizador nunca estuvo interesado en promover y aprovechar el desarrollo agrícola que se había logrado en el Tawantinsuyo, estuvo formado para obtener riqueza de manera inmediata,

preservaba hábitos de la nobleza hispana —aunque no perteneció a ella—, de apartarse del trabajo manual y de toda actividad que originase fatiga y demasiado esfuerzo. Mariátegui (1980, p.61) destacó:

«El colonizador, que en vez de establecerse en los campos se estableció en las minas, tenía la psicología del buscador de oro. No era, por consiguiente, un creador de riqueza. Una economía, una sociedad, son la obra de los que colonizan y vivifican la tierra; no de los que precariamente extraen los tesoros de su subsuelo. La historia del florecimiento y decadencia de no pocas poblaciones coloniales de la sierra, determinados por los descubrimientos y el abandono de minas prontamente agotadas o relegadas, demuestran ampliamente entre nosotros esta ley histórica».

La economía colonial presentó un esquema de relaciones de producción, donde se destruía al elemento nativo en favor de las necesidades de la metrópoli. La población autóctona empezó a decrecer, muy pronto la hecatombe demográfica empezó a sentirse por la mita minera en las minas de Potosí y Huancavelica. La minería colonial hizo descender la población nativa a niveles muy alarmantes, Mariátegui (1980, p.56) expresa que «La práctica de exterminio de la población y de destrucción de sus instituciones (...) empobrecía y sangraba al fabuloso país ganado por los conquistadores para el Rey de España». El ascenso de la productividad minera fue en detrimento de la agricultura, la fuerza productiva local se tornó escasa.

La reducción demográfica pronto se hizo sentir en la economía colonial, Mariátegui (1980, pp.56-57) destacó:

«La persecución y esclavizamiento de los indios deshacía velozmente un capital subestimado en grado inverosímil por los colonizadores: el capital humano. Los españoles se encontraron cada día más necesitados de brazos para la explotación y aprovechamiento de las riquezas conquistadas. Recurrieron entonces al sistema más anti social y primitivo de colonización: el de la importación de esclavos. El colonizador renunciaba así, de otro lado, a la empresa para la cual antes se sintió apto el conquistador: la de asimilar al indio. La raza negra traída por él le tenía que servir, entre otras cosas, para reducir el desequilibrio demográfico entre el blanco y el indio».

Bajo estas condiciones, la importación de africanos y su imposición en la economía colonial, mostró que el descenso de la población nativa podía sustituirse fácilmente al trasladar fuerza productiva proveniente de otro continente. Denunció Mariátegui el programa de la colonización en América se efectuaba por motivos económicos, y no para «salvar el alma del indio en favor del cristianismo». La prédica religiosa cristiana fue una justificación para la invasión y colonización. En Chiapas, Bartolomé de las Casas denunció que la fuerza productiva descendía aceleradamente, por lo que fue oportuno trasladar africanos al nuevo continente. El rostro del esclavismo emergía en América como una respuesta a la catástrofe demográfica impuesta por la administración

colonial. Las «almas autóctonas» para salvar se extinguían, el programa religioso del cristianismo colisionó usualmente con las leyes coloniales.

La condición de la monarquía española no trasladó las mejores condiciones del desarrollo capitalista europeo; económico y políticamente, no representó el desarrollo europeo. Mariátegui (1980, p.109) señaló:

«España es una nación rezagada en el progreso capitalista. Hasta ahora, España no ha podido emanciparse del Medioevo. Mientras en Europa Central y Oriental, han sido abatidos como consecuencia de la guerra los últimos bastiones de la feudalidad, en España se mantienen todavía en pie, defendidos por la monarquía».

La condición colonial mostraba una superposición de economías, organización económica superpuesta que también se reflejó en otros espacios de la organización social. Mariátegui (1980, pp.110-111) destacó:

«Aquí, sobre los residuos dispersos, sobre los materiales disueltos de la economía y la sociedad incaicas, el virreynato había edificado un régimen aristocrático y feudal que reproducía, con sus vicios, sin sus raíces, el de la decaída metrópoli».

La coexistencia entre dos sistemas totalmente opuestos, que se complementaban en la subsistencia de la colonia, apuntó una dicotomía conflictiva que partía desde el idioma, la noción de religiosidad, las estructuras de poder autóctono respecto al poder colonial y las alianzas entre nacionalidades que se zanjaron como cuotas de poder para sostener la administración colonial.

### Sentido de la herencia colonial hispana

En 1821, cuando se logró la independencia del dominio colonial, no desterró sus prácticas, costumbres e instituciones; los términos de su organización económica, social y política, por buen tiempo, siguieron a pesar de la República; asimismo, el esclavismo de los afro-descendientes se mantuvo como práctica normal. La independencia del Perú impuso la República como un modelo anhelado de gobierno respecto a la monarquía. Mariátegui (1980, p.106) expresó:

«La República se siente y hasta se confiesa solidaria con el Virreynato. Como el Virreynato, la República es el Perú de los colonizadores, más que de los regnicolas. El sentimiento y el interés de las cuatro quintas partes de la población no juegan casi ningún rol en la formación de la nacionalidad y de sus instituciones».

La herencia colonial de las costumbres hispanas se trasladó al campo de la enseñanza y de las costumbres. El enunciado marxista que la base económica determina la superestructura se refleja en la explicación que Mariátegui (1980, pp.107-108) hizo del sustento de la mentalidad colonial que muestra la herencia hispana:

«La herencia española no era exclusivamente una herencia psicológica e intelectual. Era ante todo, una herencia económica y social. El privilegio de la educación persistía por la simple razón de que persistía el privilegio de la riqueza y de la casta. El concepto aristocrático y literario de la educación correspondía absolutamente a un régimen y a una economía feudal. La revolución de la independencia no había liquidado en el Perú este régimen y ésta economía. No podía, por ende, haber cancelado sus ideas peculiares sobre la enseñanza».

Sobre el enunciado de balance de lo que ha significado la irrupción del dominio colonial hispano en Perú, Mariátegui (1980, p.53) señaló que implicó un programa de reformulación de los elementos culturales y educativos que se mantenían mediante el «régimen económico feudal, cuyas expresiones son el gamonalismo, el latifundio y la servidumbre». Un programa anticolonial emergía desde sus manifestaciones externas, «La herencia colonial que queremos liquidar no es, fundamentalmente, el de las "tapadas" y celosías». La educación es una prolongación del esquema de dominio colonial hispánico. Mariátegui (1980, p.106) señaló:

«España nos legó, de otro lado, un sentido aristocrático y un concepto eclesiástico y literario de la enseñanza. Dentro de este concepto, que cerraba las puertas de la universidad a los mestizos, la cultura era un privilegio de casta. El pueblo no tenía derecho a la instrucción. La enseñanza tenía por objeto formar clérigos y doctores».

Mariátegui enfatizó que el poder colonial se asentaba en la educación de sus miembros como una élite colonial destinada a los puestos de su administración. La apropiación de la cultura implicaba la ruptura de pertenecer a alguna casta. La antigua Universidad de San Marcos reproducía los contextos del acceso al poder colonial. La educación colonial entraba en crisis con la introducción de ideas demo-liberales. Los «españoles—americanos» no habían perdido sus prerrogativas en el sistema educativo postcolonial.

Con la proclamación de la independencia del Perú en 1821 y consolidada en 1824, las estructuras educativas aún no habían clausurado sus vínculos con la obsoleta educación colonial<sup>2</sup>. El sujeto colonizado no se hallaba presente en dicho programa independentista. La república soslayaba al sujeto autóctono que había combatido contra el yugo colonial, se le prosternaba a una condición de servidumbre. Mariátegui (1980, p.106) determinó:

«La educación nacional, por consiguiente, no tiene espíritu nacional: tiene más bien un espíritu colonial y colonizador. Cuando en sus programas de instrucción pública el Estado se refiere a los indios, no se refiere a ellos como a peruanos iguales a todos los demás. Los considera como una raza inferior. La República no se diferencia en este terreno del Virreynato».

<sup>2</sup> Mariátegui (id: 106) «La generosa concepción de Condorcet no se contó entre los pensamientos tomados en préstamo por nuestros liberales a la gran

revolución. Prácticamente subsistió, en ésta como en casi todas las cosas, la mentalidad colonial».

La república nacía con muchas instituciones que mantenían intactas las estructuras del poder colonial, solo había cambiado las formas externas de su representación y seguían manteniendo un espíritu colonial hispano.

### Las herencias anglosajona y francesa en la república

Producida la independencia, la visión de José de San Martín fue crear el 6 de julio de 1822 la Escuela de preceptores, bajo la dirección de Diego Thompson. Se consideraba que el sistema lancasteriano de origen inglés podría cumplir, de manera eficiente, los procesos del aprendizaje tanto en la formación de educadores, como en los estudiantes de las pocas escuelas que funcionaban.

La decepción por la efectividad del método lancasteriano se cambió en 1850 durante el mandato de Ramón Castilla, expresado mediante el Reglamento General de Instrucción Pública. La mirada se centró en copiar los alcances del sistema escolar francés. Mariátegui (1980, p.113) advierte las dificultades de imponer un sistema escolar distinto al que venía aplicándose:

«De este modo, a los vicios originales de la herencia española se añadieron los defectos de la influencia francesa que, en vez de venir a atenuar y corregir el concepto literario y retórico de la enseñanza transmitido a la República por el Virreynato, vino más bien a acentuarlo y complicarlo».

El sistema escolar francés resultaba atractivo en cuanto se le consideraba como muy moderno en relación al modelo educativo hispano. Las bases económicas y sociales del Perú republicano aún no habían transformado el sistema económico dejado por la dominación colonial hispana, el tránsito requería cambiar un gran número de condiciones que hicieran favorable la implantación del sistema escolar francés. Mariátegui (1980, p.113) señaló, al respecto, lo siguiente:

«La república, que heredó del Virreynato, esto es, un régimen feudal y aristocrático, sus instituciones y métodos de instrucción pública, buscó en Francia los modelos de la reforma de la enseñanza tan luego como, esbozada la organización de una economía y una clase capitalista, la gestión del nuevo Estado adquirió cierto impulso progresista y cierta aptitud ordenadora».

Las dificultades de implantar un sistema educativo como el francés señalaban la construcción de condiciones favorables; sin embargo, el gamonalismo, las relaciones de servidumbre subsistían en un espacio concebido para aplicarse una transformación de la enseñanza. Belaunde (1987, p.35) señaló que una condición anatópica resumía las circunstancias para implantar un nuevo sistema, sin entender en donde iba a desarrollarse tal transformación. En su implantación no se consideró el sustento social y económico de la población afectada. No hubo un diagnóstico del contexto donde se aplicaba. Al imponerse un sistema distinto al que la costumbre y sus instituciones preservaban, generó un agudo

conflicto. Destacó Mariátegui (1980, p.106) según lo expuesto, lo siguiente:

«Se constata la superposición de elementos extranjeros combinados, insuficientemente aclimatados. El problema está en las raíces mismas de este Perú hijo de la conquista. No somos un pueblo que asimila las ideas y los hombres de otras naciones, impregnándolas de su sentimiento y su ambiente, y que de esta suerte enriquece, sin deformarlo, su espíritu nacional. Somos un pueblo en el que conviven, sin fusionarse aún, sin entenderse todavía, indígenas y conquistadores».

El modelo educativo francés reemplazaba al modelo educativo colonial-hispano como proyecto de adecuación, inmediatamente, mostró las dificultades como superposición impuesta de "arriba hacia abajo". El mismo sistema escolar francés acusaba el modelo napoleónico en su organización y fines. Solo era un sistema escolar diseñado para atender las necesidades de un Estado enfascado en la expansión económica mediante la guerra, por tal razón el sistema escolar se diseñó para formar a los futuros administradores del Estado francés y a oficiales que pudieran dirigir a sus tropas de manera eficiente. No tocó el programa de educación científica propugnado por Auguste Comte. El positivismo fue introducido a finales del siglo XIX y aún fue muy laxo para impactar en todo el sistema escolar. Señaló Mariátegui (1980, p.113) que del sistema escolar francés «de la cual hemos copiado anacrónicamente tantas cosas» todavía no se han solucionado problemas fundamentales como la escuela única primaria y la enseñanza técnica. Enfatizó (Mariátegui, 1980, p.115) que del sistema escolar francés «con desorientación deplorable hemos importado métodos y textos durante largos años».

Recalcó Mariátegui (1980, p.116) que Manuel Vicente Villarán desde 1908 sostenía que era un error inspirarse en el sistema escolar francés y trasplantarlo al sistema escolar peruano de inicios del siglo XX, "que no ha podido aún modernizar, democratizar y unificar suficientemente su sistema y sus métodos de educación". Aunque el programa demo-liberal que propugnaba Villarán se orientaba hacia la conformación del sistema escolar norteamericano y la función de la escuela en relación de su desarrollo industrial, pero el sistema escolar francés aún mantenía influencia como sistema cultural «avanzado» respecto al norteamericano. Desde 1905, una misión extranjera se ocupó de formar a los futuros preceptores en la Escuela Normal. El educador belga Isidoro Poiry mantuvo los alcances y panorama del sistema francés. El cambio de rubro económico hacia la minería de capitales norteamericanos abrió una nueva disputa por la influencia en la función de la escuela. Mariátegui (1980, p.118) recalca:

«La influencia francesa no está aún liquidada. Quedan aún de ella demasiados rezagos en los programas y, sobre todo, en el espíritu de la enseñanza secundaria y superior. Pero su ciclo ha concluido con la adopción de modelos norteamericanos que caracteriza las últimas reformas.

La importación del método norteamericano no se explica, fundamentalmente, por el cansancio del verbalismo latinista sino por el impulso espiritual que determinaban la afirmación y el crecimiento de una economía capitalista».

Los rezagos de la influencia francesa quedaron intactos en la enseñanza universitaria. Los métodos y la organización de los planes de estudios seguían manteniendo el esquema francés en lo referente a la organización de los contenidos y el sistema de la formación mediante el estudio de Letras y jurisprudencia.

### La influencia educativa norteamericana

Desde inicios del siglo XX hasta su deceso, Mariátegui siguió la evolución de la irrupción norteamericana en nuestra economía. Desde 1905, se incrementó drásticamente la presencia de los capitales norteamericanos, amparados bajo el código de minería en dicho año. Durante el primer gobierno de Augusto Bernardino Leguía, al no contar con mano de obra calificada para la extracción de minerales, reconoció la necesidad de superar esta carencia.

Acotó Mariátegui (1980, p.99) la condición del Perú que preserva las características de una economía colonial desde 1532, por lo que mantuvo un estatus de semicolonía: «Su movimiento, su desarrollo, están subordinados a los intereses y a las necesidades de los mercados de Londres y de Nueva York. Estos mercados miran en el Perú un depósito de materias primas y una plaza para sus manufacturas». Esta condición ha mantenido la economía peruana como proveedora de materias primas para la gran industria. El capital imperialista no tiene patria, depende de las ganancias que pueda obtener en los países que se mantienen en una condición de dominio cuasi colonial. Destacó (Mariátegui, 1980, p.9) que:

«La finanza extranjera se interesa un día por el caucho, otro día por el algodón, otro día por el azúcar. El día en que Londres puede recibir un producto a mejor precio y en cantidad suficiente de la India o del Egipto, abandona instantáneamente a su propia suerte a sus proveedores del Perú».

En el esquema de distribución de países bajo el dominio cuasi colonial, el Perú está fijado como un almacén de materias primas para aprovisionar a su industria.

La educación peruana, en las primeras décadas del siglo XX acogió una reforma de la educación a través de la instauración de la Comisión Bard. El presidente Leguía admitió los planteamientos de Manuel Villarán de reformar la escuela pública y acercarla a la industria. Mencionó Mariátegui (1980, p.108) que:

«La importación del método norteamericano no se explica, fundamentalmente, por el cansancio del verbalismo latinista sino por el impulso espiritual que determinaban la afirmación y el crecimiento de una economía capitalista».

Destaca Mariátegui que, si bien la Comisión Bard impuso orden administrativo, reorganizó los programas de estudio en la escuela, unificó los

criterios de metodologías para la enseñanza; sin embargo, no sincronizó con las necesidades de sus usuarios. El gamonalismo impidió deliberadamente la aplicación de programas escolares y fundación de nuevas escuelas en donde se mantenía una economía cuasi feudal.

Los problemas que afrontaron los miembros de la Comisión Bard fue que no conocían la geografía diversa del Perú, sus idiomas nativos, las costumbres y mentalidad de los educandos de los Andes y de la Amazonia; ellos mismos, además, no hablaban español. Este desconocimiento causó la colisión en la aplicación del modelo que exportó la Comisión Bard. Al respecto Mariátegui (1980, p.109) opinó:

«En un pueblo que cumple conscientemente su proceso histórico, la reorganización de la enseñanza tiene que estar dirigida por sus propios hombres. La intervención de especialistas extranjeros no puede rebasar los límites de una colaboración».

Esta observación se cumple para la implantación de asesores extranjeros que intentan dirigir la educación peruana: el desconocimiento de su realidad en distintas dimensiones. Agregó que «Por estas razones, fracasó el experimento de la misión norteamericana».

En el Perú, el proceso educativo ha seguido bajo tres influencias muy marcadas: la hispana de esencia colonial, por cuatro siglos; la francesa, por cinco décadas aproximadamente; y, la norteamericana desde 1920 hasta nuestros días.

La herencia colonial muestra nuestro alejamiento a encontrarnos con nuestra propia identidad, basada en una cultura autóctona que desarrolló un saber muy distinto a las herencias coloniales adoptadas. El problema que se plantea es la construcción y reconstrucción de una educación nacional, basada en nuestro propio «legado» que proviene desde el Tawantinsuyo y que deben rescatarse los saberes que son propios de nuestro desarrollo nacional.

### Contornos alternativos en el pensamiento educativo mariáteguiano

La comprensión e interpretación de las ideas de José Carlos Mariátegui, en el campo educativo, tienen que ver con su compromiso doctrinal y programático que asumió en su juventud. Testimonio (Mariátegui, 1984, p.331): «A mi vuelta al Perú, en 1923, en reportajes, conferencias en la Federación de Estudiantes y la Universidad Popular, y en artículos, expliqué la situación europea e inicié mi trabajo de investigación de la realidad nacional conforme al método marxista». Sobre su adhesión al pensamiento marxista Mariátegui (1984, p.331) en una carta dirigida a Samuel Glusberg, señaló:

«Desde 1918, nauseado de política criolla, —como diarista, y durante algún tiempo redactor político y parlamentario conocí por dentro los partidos y vi en zapatillas a los estadistas— me orienté resueltamente hacia el socialismo, rompiendo con mis primeros tanteos de literato inficionado de

decadentismos y bizantinismos finiseculares, en pleno apogeo todavía».

Este compromiso programático indicó que a su regreso de Europa ya contaba con ideas y un plan concebido para investigar la realidad peruana y proponer la acción de un nuevo programa que incluiría el problema de la instrucción.

La experiencia pedagógica del Amauta merece destacarse como conferencista de la Universidad Popular Gonzales Prada, donde dictó temas que posteriormente serían publicados como *Historia de la Crisis Mundial*. Luego de la deportación a México del Director de la UPGP, Víctor Haya de la Torre, Mariátegui dirigió interinamente la revista Claridad, Órgano de la Federación Obrera Local de Lima. Desde sus páginas siguió impulsando la autoeducación obrera y la adquisición de cultura para los trabajadores.

Sus ideas y la enseñanza que impartía en la tertulia, en su casa del Jirón Washington, causó mucha expectativa, sobre todo, entre los trabajadores textiles de Vitarte. La claridad de sus ideas y la orientación socialista que difundió atrajo a muchos estudiantes de la Universidad de San Marcos, algunos de ellos profesores de la Universidad Popular Gonzales Prada. Su autodidactismo fue la muestra de una formación intelectual sólida que causaría divergencia entre los círculos intelectuales conservadores de su época. Mariátegui (1984, pp.331-332) en su carta a Samuel Glusberg refirió su condición educativa:

«Me olvidaba: soy un autodidacto. Me matriculé una vez en Letras en Lima, pero con el solo interés de seguir un curso de latín de un agustino erudito. Y en Europa frecuenté algunos cursos libremente, pero sin decidirme nunca a perder mi carácter extra-universitario y tal vez sí hasta anti-universitario. En 1925 la Federación de Estudiantes me propuso a la Universidad como catedrático de la materia de mi competencia; pero la mala voluntad del Rector y, secundariamente, mi estado de salud, frustraron esta iniciativa».

El periodismo ganó su compromiso formativo, pues el estilo y la manera didáctica de comunicar sus ideas e información periodística le demandó mucho ejercicio. Redactó artículos, cuyos contenidos tenían poco que corregir, y algunas de sus conferencias fueron desarrolladas siguiendo un guión o esbozo central. Su capacidad de para asimilar información, traducir, analizar, interpretar y exponer marca una condición del autodidacta que se autoforma permanentemente en el ejercicio diario de su labor. La disciplina intelectual que cultivó fue un proceso lleno de aprendizajes y asimilaciones que extrajo de otras canteras para construir el propio discurso, sin perder la orientación socialista que definía el rumbo tomado.

Al escribir sus motivaciones por la situación de la instrucción pública en el Perú, ubica la crítica y perspectivas de su evolución desde la mirada del autodidacta que estudia sus condiciones y problemas, insertándole un distinto y nuevo enfoque del método marxista para el análisis del proceso educativo. La nueva educación que propone Mariátegui para el Perú se nutre de la literatura que recibió de la Internacional

de los Trabajadores de la Enseñanza (ITE), cuya sede fue París, y en Sudamérica mantuvo correspondencia con los intelectuales agrupados en la Internacional de Maestros de la América (IMA), cuya sede fue Buenos Aires.

Por esta década, Mariátegui tuvo información sobre las experiencias educativas que divulgó el Ministerio de Cultura de la República Federativa Socialista de Rusia. Este enfoque socialista sobre la educación que desarrollaban se basó en el criterio económico y sociológico que el acto educativo está afectado por la división entre clases sociales y esto también se refleja en la enseñanza. Introdujo el criterio de la integralidad del acto educativo, definió una nueva antropología educativa, basada en la igualdad y el desarrollo colectivo del educando, su inserción en la producción y el trabajo; adoptó el postulado de integrar el conocimiento científico en la educación de los niños, bajo los términos de educación científica.

El aporte de la experiencia soviética fue la inserción del trabajo en el acto educativo, la constitución de comunidades escolares. Pinkevich (1939, p. 198), remarcando sus diferencias con la escuela activa, señala que los educadores soviéticos plantean:

«Nuestra escuela [socialista] persigue una finalidad de clase (la consolidación de un nuevo Estado). En segundo lugar, una diferencia en el papel asignado al trabajo en la escuela. En nuestra escuela, el centro de toda actividad no es el trabajo manual (...) sino la producción en conjunto (...) nuestra escuela debe ser una escuela industrial».

Debemos resaltar que la Escuela Soviética adoptó los principios de las «Comunidades Escolares», enfatizó en la temprana educación política entre los niños. El ideal de la Escuela Socialista, en la propia Rusia Soviética, tuvo resistencias de diversa índole. Fue promovida como un modelo educativo exportable a todos los países de Europa. Su influencia en América Latina y el Perú fue débil, sus postulados y su metodología no fueron tomados en cuenta por los educadores entre 1920 a 1930.

En 1925, Edwin Elmore solicitó a José Carlos Mariátegui escribir ensayos sobre el problema de la instrucción pública, con motivo de la realización del Primer Congreso Ibero-Americano de Intelectuales. Estos ensayos se publicaron en la revista Mundial. Desde su estancia en Europa, Mariátegui conocía el pensamiento marxista sobre la educación. Sostuvo contactos con la Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza (ITE), con sede en París. Conoció las conclusiones y resoluciones de las Jornadas Pedagógicas realizadas en la ciudad de Leipzig (Alemania, 1918). Una adecuación del pensamiento marxista aplicado a nuestra realidad educativa se pudo constatar en sus artículos, escritos en 1925, en la revista Mundial. Entendía Mariátegui (1985, p.37) que el modelo social del capitalismo no renuncia al control de su sistema educativo y que el criterio sobre *libertad de la enseñanza* se excluía de aquella necesidad, sostuvo que:

«La libertad de la enseñanza no es, pues, sino una ficción, es una utopía que la historia desahucia. El Estado cualquiera que él sea, no puede renunciar

a la dirección y al control de la educación pública. ¿Por qué?, por la razón notoria que el Estado es el órgano de la clase dominante, tiene, por ende, la función de conformar la enseñanza con las necesidades de esta clase social».

De esta idea puede interpretarse que Mariátegui descarta cualquier acto de libertad respecto al control y dominio del proceso educativo, que probablemente no hubiera posibilidad de experiencias alternativas en la educación de su época. Sin embargo, si prolongamos una interpretación de *libertad de enseñanza* como apartarse de los marcos de la dominación cultural en el que se halla el sujeto educativo, resulta interesante constatar el desarrollo de múltiples experiencias educativas que se apartaron del dominio y control del Estado en aquella década.

El gobierno de una nación no renuncia a educar a la juventud al margen de sus intereses políticos, económicos, así como, de sus marcos culturales y religiosos. La educación como reproductora del sistema social está regulada desde el Estado. Este planifica y supervisa los contenidos educativos que se necesitan para mantener el statu quo. Cuando consideró (Mariátegui, 1985, p.32) que el ejercicio educativo no corresponde a los fines para los que ha sido diseñado, el Estado «...interviene para restablecer el equilibrio a favor de aquella». Estimó Mariátegui (1985, p.61) que la idea de realizar una Reforma Educativa sin atacar las causas que generan dichas dificultades conduce a un error «...cuando supone que una revolución en la enseñanza puede operarse dentro del viejo marco y orden social». Este pensamiento maximalista reitera las ideas que se difundían en la ITE, con las cuales se criticaba que se perdía de vista el carácter social de la enseñanza, que la educación es también un fenómeno originado por la polaridad entre clases sociales. Para Mariátegui (1985, pp.49-50), no puede haber educación, enseñanza en general, en abstracto. El mismo proceso educativo se halla inserto dentro de un contexto de polaridad y conflicto social, en los que encuentra su función y finalidad. Además, sostiene:

«La enseñanza en el régimen demo burgués se caracteriza, sobre todo como una enseñanza de clase. La escuela burguesa distingue y separa a los niños en dos clases diferentes. El niño proletario, cualquiera sea su capacidad, no tiene prácticamente derecho en la escuela burguesa, sino a una instrucción elemental. El niño burgués en cambio, también cualquiera sea su capacidad, tiene derecho a la instrucción secundaria y superior. La enseñanza en este régimen no sirve pues, en ningún modo para la selección de los mejores...».

Esta idea parece delimitar los posteriores discursos sobre el cambio educativo y está sujeta a un entorno de permanente conflicto, en el cual una clase social en control del Estado impone condiciones de una cultura dominante y sus miembros se insertan dentro de un juego cuya consecuencia es previsible: la calidad de sus resultados sólo puede obtenerse cuando se pertenece a una clase social dominante. La idea de movilidad social, y la posibilidad de una reforma en la enseñanza, solo debía lograrse cambiando el antiguo orden social desde donde se origina.

Durante la década de 1920, hubo amplios sectores de la población que no pudieron acceder a la escuela. El presidente Augusto B. Leguía, en sus discursos a favor de la educación de los indígenas, desconocía su peculiar proceso social. En esta década, el crecimiento del Presupuesto Nacional de la República para la instrucción pública fue moderado y se concentraba principalmente en los departamentos de Lima, Junín, Áncash y Arequipa, lo cual reveló marginación de amplios sectores sociales en otros departamentos del Perú. La justificación de esta condición de exclusión fue la de las limitaciones presupuestales en el erario nacional. La frase «dentro de las limitaciones económicas del país» pronunciada por el ministro de Instrucción, José Matías Manzanilla, sirvió para justificar la insuficiente cobertura presupuestal para la instrucción pública por parte del Estado. Recordaba José Carlos Mariátegui (1985, p.54) este hecho: «Una igualdad que no existe en el plano de la economía y de la política, no puede tampoco existir en el plano de la cultura». Acceder a una educación íntegra, por aquella década, solo pudo ser privilegio en sectores sociales con elevados ingresos económicos. Aquella política educativa leguista se encontró con el problema de la exclusión de amplios sectores populares, sobre todo rural, y se limitó, en lo posible, al logro de un nivel educativo elemental para que sectores sociales postrados pudiera acceder a la instrucción pública. Se temió al natural culto que supiera defender sus derechos, por esto la frase «indio leído, indio perdido» se explica en la finalidad de evitarse que el habitante rural adquiriera una educación íntegra que les posibilitara la defensa de sus derechos.

La consecuencia de mantener una población ignorante y mediática han servido muchas veces como un mecanismo positivo de control y dominio sobre esta por parte de cada gobierno de turno. La adquisición y dominio de cultura muy amplia, el manejo de información adecuada y significativa, el conocimiento profundo de temas que alentasen sus intereses y las decisiones de aquellos sujetos educativos conducen a impedir o detener abusos, y sobre todo, pone en evidencia las injustas decisiones de gobiernos que perjudican los derechos de los sectores populares.

Dentro de su filosofía de la «Patria Nueva», el presidente Augusto B. Leguía construyó un discurso populista y paternalista acerca del «indio». Este indigenismo oficial se traduce en la creación de la Sección de Asuntos Indígenas en el Ministerio de Fomento, las comunidades rurales son reconocidas legalmente, se establece el Patronato de la Raza Indígena, se crea una sección de educación indígena, se establece el 24 de junio como *Día de la Raza*. Leguía se autoproclamó «Viracocha» y pronunció algunos discursos en quechua, idioma que desconocía, y sobre todo, no estuvo identificado. La educación indígena siguió, en la práctica, marginando a los «indígenas». José Carlos Mariátegui (1980, p.106) resaltó su crítica a la condición de exclusión en la que se hallaba este grupo social y étnico, respecto al plan de instrucción de la época.

Evidentemente, Mariátegui ataca una de las consecuencias de cómo se trató la educación de los sectores más pobres de aquella década, de su

exclusión y de su dominio cultural. El presidente Leguía careció de una planificación nacional para el desarrollo de la instrucción pública; sus necesidades políticas inmediatas se rigieron bajo intereses económicos norteamericanos. Con la orientación de su gobierno se aplicaron materias y cursos que seguían un modelo educativo impropio a nuestra realidad; se impuso un programa educativo que uniformizaría a una población multiétnica, multilingüe y pluricultural, que convivía dentro de una economía semifeudal en la mayor parte de los andes peruanos y de la permanencia de etnias muy apartadas en nuestra amazonia. Esta realidad no contó en la planificación y programación de materias hechas por el ministerio del ramo. Mariátegui (1985, p.39) critica que «los programas y los sistemas de educación pública han dependido de los intereses de la economía burguesa». Esta dependencia implica el reto de un sistema educativo disonante con sus propias raíces: las culturales y económicas. Para el gobierno de Leguía, el progreso del Perú solo pudo entenderse por el volumen de las inversiones extranjeras; la instrucción de los «indígenas» resultó ser un tema menor y de importancia ínfima en el contexto de la época.

No encontramos en Mariátegui un concepto de educación como acto liberador, pero sí podemos referir su artículo *Enseñanza única y enseñanza de clase* donde despliega sus ideas sobre polaridad de intereses entre clases sociales y de sus respectivos mecanismos, desde donde se instrumentalizan los factores de dominación. En la construcción teórica marxista existen diversos planteamientos sobre la alienación del trabajo, la condición del asalariado; pero, encontramos una débil teoría de la dominación, sobre todo, desde la perspectiva antropológico-educativa. Es preciso recalcar que, aun no visualizándose tal perspectiva, ya se vislumbra en el debate de esa época sobre el problema de la literatura y arte proletario, publicado en las páginas de la revista *Labor* (1928) que reproduce las encuestas del diario francés *Monde*, una de las preguntas planteadas inquiriere: «¿Cree Ud. en la existencia de una literatura y de un arte expresivos de las aspiraciones de la clase obrera?». Interrogación que Waldo Frank y Francis André respondían de manera afirmativa: «Cada clase social puede llevar hasta el final sus ideales de clase y crear, reproducir sus propios elementos culturales para efecto de explicar y transformar en beneficio e intereses que le son propios». Mariátegui no solo acogió este concepto en el plano literario, sino también en el educativo. Hubo precedentes en las bibliotecas obreras del Rímac, el teatro proletario de Vitarte y en la autoeducación obrera.

Dos criterios se discutían sobre la perspectiva de la instrucción de la época: la escuela única y la escuela de trabajo. Sobre la primera, Mariátegui (1985, p.51) opinó que: «La idea de la escuela única aparecía consustancial y solidaria con la idea de una democracia social, examinando los principios generales de la reforma escolar en Alemania». Esta idea partía de un hecho obvio: las escuelas no tienen la misma función. Sostenía (Mariátegui, 1985, pp.51-52) que para acceder a ella se requería de solvencia económica mínima, pero la mayoría de la población no gozaba del derecho a desarrollarse mediante la cultura, y pedía que «los niños deben pues instruirse

juntos en la escuela comunal; no debe haber escuelas de ricos y escuelas de pobres». El ideal pedagógico de escuelas únicas se oponía a la diferenciación y exclusión social. Mariátegui preconizaba que «no se podría democratizar la enseñanza si primero no se democratizaba la economía». Este planteamiento no fue sinónimo de pasividad en la espera de una sociedad democrática, sino de trabajo por el advenimiento de este nuevo orden.

Entre los educadores cercanos a Mariátegui, mencionaremos a Víctor Vivar (1928, p.3) quien postuló la posibilidad de implantar en el Perú dichas escuelas y publicó en la revista *Labor*, *La escuela única y su aplicación en el Perú*, artículo que preconizó este modelo de escuela para el Perú:

«Y es que la teoría de la escuela única persigue la igualdad de la enseñanza entre todos los elementos de la sociedad, no es, como algunos lo han supuesto, la uniformidad de la enseñanza que corre peligro de limitar los conocimientos a cierto bagaje reducido; es, por el contrario, la coordinación racional y metódica de los diferentes grados en que lógica y necesariamente se divide la enseñanza. Tenemos como primer paso hacia la Escuela Única, la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria».

La gratuidad de la enseñanza implicó que el Estado asumiera todos los niveles de gastos para lograr inclusividad; pero, esencialmente, dicha inclusividad parte por aceptar su obligatoriedad. Cumplidos ambos requisitos, se plantea el de sus contenidos temáticos y didácticos, en los cuales — sostiene Vivar (1928, p.3) — «La escuela única armoniza los métodos de enseñanza, establece un tipo de educación, coordina los programas, marca los rumbos a los cuales debe sujetarse el sistema educacional, para rendir precisamente, el máximo de provecho a la sociedad en general».

La escuela del trabajo tuvo sus orígenes en la necesidad de la burguesía europea por contar con mano de obra calificada para el manejo de las máquinas que componen sus industrias y, para esta preparación, fue necesaria una escuela que pusiera mayor énfasis en los conocimientos productivos. Las teorías educativas de W.A. Lay, Georg Kerchensteiner y John Dewey propugnan que dentro de los fines del desarrollo de la sociedad moderna es preciso contar con programas de estudios y formación de actitudes para el trabajo en el estudiante y así integrarlo al sistema productivo capitalista; y, por consiguiente, insertarlo en el circuito del mercado mundial.

Los educadores soviéticos de la década del veinte del siglo pasado, comprendieron la escuela del trabajo en su sentido social más amplio. Esta debía estar acorde con la construcción de su sistema socialista que habían establecido en 1917. Pinkevich (1939, p.198) resaltó la opinión que tenían:

«A nuestro juicio, es el trabajo el mejor método para introducir a los niños en la clase obrera e inculcarles el concepto de clases de forma que no sólo comprendan la ideología proletaria sino que vivan verdaderamente, luchan y trabajen con arreglo a esa ideología (...). El trabajo para

nosotros es un medio para introducir al niño en la familia proletaria, de suerte que pueda formar parte de ella y comprender la lucha de las masas, seguir la historia de la sociedad humana, contraer hábitos laboriosos, organizadores colectivos y entrar en posesión de la disciplina del trabajo. La marcha de los acontecimientos económicos está pidiendo escuelas que eduquen luchadores y creadores de vida».

Estos conceptos nos orientan a entender el sentido de la escuela socialista a través del trabajo productivo, medio eficaz donde se entrelazan la teoría con la práctica. José Carlos Mariátegui (1979, p.161) tomó esta perspectiva para la construcción del socialismo en el Perú, tal como proponía el programa político del Partido Socialista en 1928:

«Sólo el socialismo puede resolver el problema de una educación efectivamente democrática e igualitaria, en virtud de la cual, cada miembro de la sociedad reciba toda la instrucción a que su capacidad le dé derecho. El régimen educacional socialista es el único que puede aplicar plenamente y sistemáticamente los principios de la escuela única, de la escuela del trabajo, de las comunidades escolares y en general de todos los ideales de la pedagogía revolucionaria contemporánea, incompatible con los privilegios de la escuela capitalista que condena a las clases pobres a la inferioridad cultural y hace de la instrucción superior el monopolio de la riqueza».

La educación debía entrelazarse con el trabajo de advenimiento del socialismo en el Perú. Planteó (Mariátegui, 1985, p.59) que el trabajo orgánico de dicho partido político debía dirigirse también hacia los maestros: «En sus filas reclutará la vanguardia de más y mejores elementos que entre los pedantescos profesores», pues la labor de estos maestros, que trabajan con la futura generación de ciudadanos, tiene un resultado previsible (Mariátegui, 1985, p.62) «Su labor, según su rumbo, puede apresurarla o puede retardarla». Para la consecución de tal fin formó la sección peruana de la Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza.

Esta sección de la ITE funcionó de manera irregular; su ámbito de influencia fue Lima y el centro del Perú. Este Comité Directivo de la ITE, sección peruana, en 1935 cobra notoriedad al exigir la reapertura del Instituto Pedagógico Nacional, la implantación de coeducación en las escuelas y la constitución de un sindicato único de los trabajadores de la enseñanza. José Carlos Mariátegui estuvo muy relacionado con importantes maestros de su época, entre ellos se cuentan a Víctor Vivar, José Antonio Encinas, Carlos A. Velásquez, Luis E. Galván, Guillermo Mercado, Clodoaldo Espinoza Bravo, Augusto Mateu Cueva, Emilio Romero, Moisés Arroyo, Jorge Basadre, entre otros. Todos ellos escribieron artículos sobre educación en la revista *Amauta*, motivados en seguir el proceso de la instrucción pública peruana, proponiendo alternativas y perspectivas novedosas en la pedagogía de aquella época, tal como puede leerse en artículos de Carlos A. Velásquez *La nueva educación* (Velásquez, 1926) y *El problema de la nueva educación* (Velásquez, 1298).

La labor de Mariátegui no se circunscribió únicamente al Perú, sino que también mantuvo correspondencia con educadores europeos y latinoamericanos. En el número 22 de la revista *Amauta* se inserta un mensaje de la ITE a la Primera Convención de Maestros Argentinos reunidos en la ciudad de Córdoba, Argentina, en enero de 1929. Puede destacarse que el secretario de la ITE, León Vernochet, insta a los maestros argentinos a agruparse y proponer nuevas experiencias bajo la orientación socialista. La relación y correspondencia que Mariátegui mantuvo con maestros latinoamericanos se generó por intermedio de Óscar Herrera, profesor de la Universidad Popular Gonzales Prada, deportado por el gobierno de Leguía a Argentina, en 1927, luego del «complot comunista» en que se interviene la imprenta donde se editaba la revista *Claridad*. Pronto Herrera se puso en contacto con Juan Mantovani. La propuesta pedagógica de Mantovani (1928, p.13) puede leerse en el artículo publicado en *Amauta* N° 14, *La preocupación contemporánea por los problemas educativos*. Asumió Mantovani que los problemas educativos de su época urgían de renovación pedagógica de sentido y alcance universales.

Otro maestro que mantuvo correspondencia fue el pedagogo uruguayo Julio Barcos, quien escribió un artículo comentando sobre los resultados de Congreso de Maestros de Buenos Aires. Mariátegui (1985, p.78), sostenía: «un espíritu de reforma y vanguardia». Mariátegui (1985:78) advirtió que «en la médula de sus deliberaciones (del IMA), se reconoce una concepción más liberal que socialista de la educación», en la que se hizo «una reivindicación excesiva de la autonomía de la enseñanza». El *Amauta* (Mariátegui, 1985, p.79) critica la postura de Barco, respecto a sus criterios sobre la reforma escolar chilena, e inquiriere que «...el amigo Barco - cuyos méritos de educador soy el primero en proclamar- movido por su liberalismo, considera el nuevo programa de educación de Chile superior al de Rusia, por ser éste dogmático y el primero no». Esta crítica demarca la propuesta de los educadores chilenos que animaron dicha reforma y no tuvieron inspiración marxista, sino que dejó en evidencia una inspiración libertaria, emparentada con el anarquismo, que él criticó en 1918. La idea de Barco suscribía alguna reforma educativa perdiendo de vista lo importante: la hegemonía de la burguesía chilena en él, la misma que ejerció el fracaso más estrepitoso, y repuso los márgenes conservadores de la misma.

José Carlos Mariátegui comprendió que el proceso educativo en el Perú requirió mayor énfasis al problema social, entre estos, la educación indígena, el problema de contexto social donde se desenvuelve el niño, las condiciones cómo se educa y, sobre todo, la aplicación creativa de una nueva pedagogía socialista.

## Conclusiones

Cuando propusimos nuestra primera hipótesis a determinar en el ensayo referente a instrucción pública, Mariátegui plantea una reflexión crítica acerca de la condición colonial de la educación peruana. Diversos estudios complementarios, y críticas al primigenio estudio del Amauta, se han publicado sobre colonialismo e imperialismo. Quijano (1978, p.89) esbozó una teoría de la colonialidad aún sin desprenderse de la teoría de la dependencia, tan de moda en la década del 60. La teoría de la dependencia generó conceptos sociológicos sobre el dominio imperialista, tales como «dependencia» y «hegemonía». El pensamiento de Mariátegui solo fue revalorado cuando emergió una comprensión sobre los efectos del dominio colonial en África realizado por Fanon (1963) y posteriormente con los estudios de Said (1996) respecto a situarse en las condiciones del colonizado. Quijano postuló que ante el declive de la influencia inglesa en nuestra economía, se apreció la consolidación de una «hegemonía norteamericana»; hasta aquí, los esquemas de dominación colonial necesitaban un giro que provendría del ensayo sobre instrucción pública. Esta nueva postura se conoce como «giro decolonial» y sus estructuras teóricas aún incumben a Mariátegui sus presupuestos sobre las condiciones de la colonialidad en su proceso educativo.

En nuestro segundo postulado hipotético se enfatizó que la aplicación de programas educativos extranjeros resulta inaplicable respecto a la realidad educativa peruana. Esto ya se percibió en el trabajo de Arista (1973, p.96), en su publicación *El currículum y la dependencia educativa peruana*. Aunque mantiene los postulados teóricos de la escuela desarrollista brasileña respecto a la teoría de la dependencia, Arista reprodujo la tesis del Amauta sobre la instrucción pública.

Nuestra última propuesta hipotética indica que en el ensayo sobre la instrucción pública emergen propuestas de educación alternativa que se oponen a la herencia colonial. Sobrevilla (2012, p.334) manifestó que Mariátegui propone un conjunto de premisas que resultaban opresivas: el analfabetismo en la población autóctona, la mínima atención del Estado peruano a los sectores económicamente más deprimidos, la deficiente atención educativa generada por la carencia de maestros frente al contaste crecimiento demográfico y la consiguiente demanda por educación. Frente a la ineficiente atención surgen experiencias alternativas en educación, tal como propone Mazzi (2007), contornos que Sobrevilla (2012, p.322) no toma en cuenta, limitándose a tomar la crítica solo desde la versión oficial del proceso de instrucción.

### Referencias bibliográficas

- Arista, L. G. (1973). *El currículum y la dependencia educativa peruana*. Lima - Perú: Mundo Latinoamericano.
- Belaunde, V. A. (1987). *Obras Completas*. Lima - Perú: Comisión Nacional del Centenario.
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mantovani, J. (1928). La preocupación contemporánea por los problemas educativos. *Amauta*, (14), 13–14.
- Mariátegui, J. C. (1979). *Ideología y política* (10ª edición). Lima - Perú: Empresa Editora Amauta.
- Mariátegui, J. C. (1980). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana* (43ª edición). Lima - Perú: Empresa Editora Amauta.
- Mariátegui, J. C. (1984). *Correspondencia*. Lima - Perú: Empresa Editora Amauta II.
- Mariátegui, J. C. (1985). *Temas de educación* (10ª edición). Lima - Perú: Empresa Editora Amauta.
- Marx, C. (1959). *El capital: Crítica de la economía política, III*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, K., & Engels, F. (2011). *Manifiesto Comunista*. Mexico: Centro de Estudios Socialistas Carlos Marx. Disponible en: [https://centromarx.org/images/stories/PDF/manifiesto\\_comunista.pdf](https://centromarx.org/images/stories/PDF/manifiesto_comunista.pdf)
- Mazzi, V. (2007). *Una experiencia alternativa en la educación peruana*. Lima - Perú: ANR.
- Pinkevich, A. (1939). *La nueva educación en la Rusia Soviética*. México: Frente Cultural.
- Quijano, A. (1978). *Imperialismo, clases sociales y estado en el Perú, 1890-1930: el Perú en la crisis de los años 30*. Lima - Perú: Mosca Azul Editores [para] Centro de Investigaciones Sociales.
- Said, E. (1996). Representar al colonizado. Los interlocutores de la antropología. In S. Gonzales (Ed.), *Cultura y tercer mundo. 1. Cambios en el saber académico* (pp. 25–26). Caracas - Venezuela: Nueva Sociedad.
- Sobrevilla, D. (2012). *El marxismo de Mariátegui y su aplicación a los 7 ensayos*. Lima - Perú: Universidad de Lima.
- Velásquez, C. A. (1298). El problema de la nueva educación. *Amauta*, (17), 25–26.
- Velásquez, C. A. (1926). La nueva educación. *Amauta*, I(2), 25–26.
- Vivar, V. (1928). La Escuela Única en el Perú. *Labor*, Nº 3.