



"El pensamiento de Mariátegui: cambio social y educación en Nuestra América"

MIGUEL MAZZEO :: 23/12/2022

Determinación y libertad en la educación según José Carlos Mariátegui :: Prólogo al nuevo libro de Juan Pablo Casiello

Desde el Colectivo de Comunicación Contrahegemonía Web y el Colectivo Editorial Herramienta queremos compartir la salida de un nuevo libro de la colección Cuadernos de Contrahegemonía, "El pensamiento de Mariátegui: cambio social y educación en Nuestra América", de Juan Pablo Casiello.

Juan Pablo es profesor de Lengua y Literatura en escuelas de nivel medio de la ciudad de Granadero Baigorria, Argentina. Militante político y sindical, ocupó desde el 2004 distintos cargos en la directiva de Amsafe Rosario y es hoy Delegado Seccional. También es Congresal por la Amsafe a la Ctera. Es coautor del libro Memorias de El Durazno (Editorial Autobiografías, 2020). Ha publicado numerosos artículos relacionados con la situación, la organización y las luchas de la docencia, de la clase trabajadora y de los sectores populares en general. Desarrolla de manera habitual actividades de formación política y sindical entre la docencia santafesina.

Si te interesa obtener el libro, podés escribirnos a contrahegemoniaweb@gmail.com.

Prólogo

Determinación y libertad en la educación según José Carlos Mariátegui

La reflexión de José Carlos Mariátegui sobre la educación en su dimensión institucionalizada y pública ("formal") se ha prestado a equívocos. En sus trabajos sobre el tema, tanto en el capítulo 4 de los *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* - "El proceso de la instrucción pública" con sus seis acápites- como en los artículos reunidos en el póstumo *Temas de educación*, el Amauta se dedicó a realzar lo que consideraba el núcleo de la problemática: la existencia de un "íntimo engranaje" entre lo económico-social y la educación.

Para Mariátegui la educación estaba integrada "subordinadamente" a un "conjunto complejo de factores históricos-económicos, sociales, políticos y espirituales" y, según algunas interpretaciones, él no le reconocía una "existencia autónoma". El "problema de la educación", afirman algunas y algunos exegetas, se presenta en el Amauta como una de las facetas del "problema social" en general. En este sentido, también se suele destacar la evidente clave marxista de su reconocimiento de la ideología dominante en toda sociedad como la ideología de la clase dominante.

En los *Siete ensayos* Mariátegui sostiene: "No es posible democratizar la enseñanza de un país, sin democratizar su economía y sin democratizar, por ende, su superestructura

política". Por este tipo de aseveraciones, fue considerado una especie de precursor de las teorías de la reproducción social y cultural: un "reproductivista *avant la lettre*". Sin dudas, se pueden hallar afirmaciones del Amauta que habilitan calificaciones de ese tipo. En algunos pasajes de su obra podemos identificar los claroscuros más característicos del reproductivismo. Pero esta constatación no nos dice demasiado, debemos determinar proporciones y sentidos.

Mariátegui arremete contra las ilusiones del liberalismo, contra sus concepciones idealistas del desarrollo social, contra sus fórmulas redentoristas, contra la idea que establecía que la educación (pública), por sí sola, podía acabar con las desigualdades sociales, transformar radicalmente las sociedades y renovar moralmente a las personas. Esas ilusiones, concepciones, fórmulas y esa idea, transidas de humanismo abstracto, formaban parte del bagaje del pensamiento ilustrado latinoamericano cuya influencia no solo se hizo sentir en el siglo XIX, sino que se extendió también en el siglo XX. El indigenismo filantrópico puede servir de ejemplo. El Amauta también identifica los roles diferenciadores y disciplinadores de la fuerza de trabajo y visibiliza la iniciativa de las clases dominantes en materia educativa. Sobre todo, incorpora el análisis y la crítica social al campo educativo, relativizando los aspectos académicos y burocráticos, algo que era de avanzada para su tiempo.

En este, nuestro tiempo, en el que abundan los signos de la consolidación de una racionalidad instrumental y perversa que escinde la educación de la política, la cultura y la ética; cuando día tras día ganan terreno en la esfera pública los discursos neoliberales meritocráticos y culpabilizantes de las víctimas (o los discursos reformistas acrílicos e hipócritas, o los discursos "educacionistas", sustentados por las y los profetas de lo abstracto y otras especies surgidas de filones académicos), los planteos que remiten a perspectivas estructurales y que destacan las correlaciones entre formaciones económico sociales y educación, entre lucha de clases y educación, resultan insoslayables. Estos planteos constituyen un punto arquimédico en medio de la proliferación de significados producidos unilateralmente desde centros controlados por poderes fácticos.

Los efectos de la liberalización de los mercados y la financiarización sobre las formas educativas, las repercusiones escolares del conocimiento social general convertido en fuerza productiva inmediata, la automatización copando las esferas de la cognición, las tendencias a lo que Franco "Bifo" Berardi denomina *subsunción mental*, los intentos por poner a la escuela al servicio de la empresa, junto a una ofensiva patriarcal y neocolonialista, son aspectos de una circunstancia reaccionaria demasiado evidente. Del mismo modo, la negativa del capital a asumir los costos de la reproducción social también tiene su impacto sobre el sistema educativo. Tenemos resumido así, en pocas líneas, el lado más claro del reproductivismo: una perspectiva que da cuenta de la "terrenalidad" de los problemas educativos, de unos procesos objetivos de "victimización" y de la naturaleza política de la educación. Tan iluminado está este lado (aunque nunca faltan las y los que se empeñan en oscurecerlo) que prácticamente linda con el realismo fácil e ingenuo.

Sin embargo, en Mariátegui, también se pueden detectar rastros de cierto "separatismo crítico" emparentado con el economicismo (también con el interaccionismo simbólico y fenomenológico o con enfoques genealógicos y deconstruccionistas) que bien podría servir

para abonar una postura escéptica respecto de las posibilidades de la educación. Algunas autoras y algunos autores han identificado en el Amauta una tendencia a sobredimensionar el protagonismo de las clases dominantes y a negar las contradicciones y conflictos derivados de las reivindicaciones y las exigencias populares en materia educativa.

Algunas autoras y algunos autores han apelado a los textos en los que Mariátegui aborda el tema educativo como una prueba de la importancia que le asignaba a la determinación económica y, por lo tanto, como una constatación de la "suficiencia" de su marxismo. En estos textos, dicen, el Amauta no incurriría en "subjetivismos", al centrarse en el desarrollo general de las fuerzas productivas y en la existencia (o no) de contradicciones objetivas entre estas y las relaciones de producción.

Esto habla de las enormes limitaciones de quienes necesitan compaginar un Mariátegui *cuasi* determinista, desatento a los factores superestructurales y culturales, para reconocerlo como marxista. Es decir, para aceptar al Amauta, necesitan hiperbolizar los elementos asimilables a la austeridad teórica e ideológica y el exclusivismo doctrinario. Lo someten a un proceso de desinfección de formas de pensamiento "ajenas" al marxismo. "Rescatan" (¿inventan?) un pensador para quien el problema de la verdad remite a un punto de vista "objetivo" y no a la idea-fuerza de la praxis. Pero... ¿qué clase de marxismo sería este que se ratifica a medida que se desentiende de una concepción dialéctica del desarrollo social?, ¿qué clase de marxismo sería este que entiende la conciencia social como receptora pasiva de fuerzas materiales "externas"? No sería el marxismo del Amauta.

De este modo, la concomitancia entre lo universal y lo singular, tiende a diluir las especificidades del proceso educativo. En ciertas expresiones, el reproductivismo no deja otra alternativa que "esperar" al desmoronamiento del orden social. O, en el mejor de los casos, permite contribuir al mismo, pero solo desde espacios ajenos a la educación formal, relativamente incontaminados por la ideología de las clases dominantes. El reproductivismo piensa desde el lado del objeto: las estructuras, las fuerzas productivas, el régimen social, etc., y dice muy poco sobre el poder simbólico o la impotencia simbólica de las determinaciones estructurales. Por lo general, ejerce la crítica de las condiciones objetivas, pero aún así, prescinde del lado del sujeto al que considera un mero efecto o un simple soporte. De este modo podría sintetizarse la parte "oscura" del reproductivismo y algunas de las causas de sus falencias crítico-prácticas y su tendencia a producir lenguajes elementales de baja problematización de un mundo cada vez más problemático, lenguajes que promueven la impotencia.

Los claroscuros del reproductivismo traslucen también una de las tensiones del marxismo, posiblemente una de las más relevantes que, siendo en el fondo la misma, tolera distintas formulaciones: la tensión entre determinación y libertad, entre "ser social" y "conciencia", entre estructura y sujeto (o entre estructura y acción, o entre estructura y praxis, o entre estructura y acontecimiento), entre mecanismos de sumisión y experiencias iluminadoras, entre lo macro y lo micro. Las tensiones son reales, lo discutible es la tendencia a componerlas como círculos viciosos.

Mariátegui, "primer marxista de Nuestra América", habitó esa tensión. El reproductivismo, en sus versiones más simplificadoras, cuando se viste de grosero realismo social, asume esa

tensión como una contradicción de posiciones (y opciones) polarizadas y sus respuestas tienden a las resoluciones a favor de la determinación. Esa forma (poco dialéctica y hasta "monoléctica") de habitar la tensión condujo no pocas veces a un círculo vicioso. Cuando las fuerzas productivas se conciben como sujeto, se cae en la pasividad, en el indiferentismo. Y, si no se llega a tanto y se garantiza el respeto a los fueros de la libertad y la conciencia, se recorta el campo de intervención a los espacios "decisivos" que, en la lógica reproductivista, son por definición externos a la escuela.

En materia educativa esta tensión se expresó en debates muy característicos de la década de 1960; pero que, de algún modo, ya se habían iniciado en Europa a partir de la Revolución Rusa de 1917. Antonio Gramsci supo intervenir en estos debates para oponerse a quienes, en espacios de izquierda, sostenían que, desde la escuela, y en el marco del orden vigente, jamás podían surgir aportes sustantivos para la transformación de la sociedad. Un buen ejemplo es su debate con Alfonso Leonetti en el *Il Grido del Popolo*, de 1918.

En Nuestra América, cabe considerar el caso de algunas de las figuras más emblemáticas del movimiento de la Reforma Universitaria de 1918 que también estuvieron inmersas en esos debates, verbigracia: el cordobés Deodoro Roca. Esos debates, en este lado del mundo, se reeditaron una y otra vez, en claves actualizadas, en la década de 1960, por ejemplo. ¿El fortalecimiento educativo favorecía el cambio económico-social (la palabra más usada era "desarrollo")? ¿O el cambio económico-social (el "desarrollo") era la condición para el fortalecimiento educativo?, ¿podía caberle a la escuela algún "rol iniciador"?

El mismo problema adquiere relieve en la obra del argentino Aníbal Ponce. Se puede rastrear principalmente en su obra *Educación y lucha de clases*. Nuevamente, desde el marxismo, se plantea la relación entre práctica pedagógica y lucha ideológica. La posición es rígida en un aspecto crucial: la educación está al servicio de las clases dominantes y el cambio educativo queda supeditado a la toma del poder por parte de las clases revolucionarias. ¿La escuela está condenada a justificar el régimen histórico en el que está inmersa o puede contribuir al desarrollo de una conciencia orientada a la transformación social? Ponce, también, suele ser considerado un reproductivista *avant la lettre*.

Ahora bien, esto no significa que la visión de Mariátegui haya sido unilateral, que él haya pensado la educación como un mero epifenómeno del contexto social y de las relaciones estructurales "objetivas" y que se haya negado de plano a la posibilidad de que, desde el campo educativo, se hicieran contribuciones al proceso de democratización de la sociedad. Objetamos esta representación. Para el Amauta los "íntimos engranajes", la "integración subordinada", o la carencia de "existencia autónoma" no implicaban roles pasivos de la porción más significativa del sistema educativo, de sus principales actrices y actores: maestras, maestros y estudiantes.

El planteo de Mariátegui, si consideramos el conjunto de su obra y no algunos pasajes aislados, si tomamos en cuenta la integridad de su magisterio, es mucho más matizado y complejo. En el subyace una rica dialéctica que implica el reconocimiento de una zona indeterminada y de una condición de duplicidad del proceso educativo; en fin, un reconocimiento del carácter dual de la escuela en la sociedad capitalista. El "proto-reproductivismo" del Amauta tiene más "claros" que "oscuros". Él no negaba la naturaleza

dialéctica de la relación entre sociedad y educación y no presentaba a la educación bajo la forma de un enunciado ideológico. En este, como en otros campos, buscó fusionar determinación y libertad.

Debemos partir de la situación desde la que Mariátegui escribe sobre educación: el Perú de la década de 1920, un Estado-nación fallido con poco margen de maniobra respecto de los grupos dominantes locales y extranjeros; una sociedad de una extrema heterogeneidad estructural (económica, social y cultural), con un grado relativamente bajo de diferenciación social e institucional y uno muy alto de concentración del poder, con una oligarquía elitista incapaz de toda destreza hegemónica; un país que estaba muy lejos de la expansión educativa que había vivido, por ejemplo, la Argentina. Es importante destacar que el Amauta veía en esos procesos de expansión educativa la posibilidad de motorizar cambios en la estructura social.

Mariátegui piensa y analiza la escuela en el marco de lo que concebía como una crisis irreversible de la civilización occidental y del capitalismo, una crisis generalizada de todo un orden social. Vale decir que, en rigor de verdad, nosotras y nosotros estamos mucho más cerca de eso que él. Para el Amauta, en ese contexto de decadencia, la fórmula de la educación gratuita, laica y obligatoria era una "receta del viejo ideario demo-liberal-burgués". Ideario que, en las condiciones del Perú, no podía pasar de las instancias meramente declarativas. Considera, entonces, que la escuela burguesa solo educa en los principios de la burguesía y, supuestamente, no vislumbra fisuras. Más desolador aún era el panorama ofrecido por la escuela gestionada por una burguesía colonialista y dependiente como la peruana, articulada al poder terrateniente y al gran capital extranjero, solo capaz de impulsar una "modernidad aparente".

Para Mariátegui era un contrasentido plantearse la educación del indio sin abolir su servidumbre, sin erradicar el poder del gamonal. Su afirmación de que problema del indio era el problema de la tierra puede hacerse extensiva a la cuestión educativa. Él ponía el énfasis en la "materialidad" cuando decía no contentarse "con reivindicar el derecho del indio a la educación, a la cultura, al progreso, al amor y al cielo". Esta concepción de fondo se manifiesta en sus opiniones sobre la escuela única; inspirado en Anatoli Lunacharsky, la defiende por su carácter "social" y la considera superadora de la escuela laica de "inspiración esencialmente política". Al mismo tiempo señala las dificultades de la escuela única en sociedades donde existían ricos y pobres. Desde su punto de vista, la "escuela comunal" donde concurrían las hijas, los hijos y les hijes de los diferentes sectores de la sociedad capitalista requería, por lo menos, de un piso de integración social (y un impulso estatal secularizador). Para él la escuela única solo adquiriría rasgos de viabilidad en una sociedad relativamente igualitaria.

Por otra parte, el "íntimo engranaje", la "integración subordinada", o la imposible "existencia autónoma" de los que habla Mariátegui remitían (y remiten) a una verdad demasiado rotunda. Para conjurar su evidencia, incapaces de resolver la cuestión de fondo, las clases dominantes se han dedicado a construir un "método abstractamente idealista" y a alimentar un conjunto de fetiches pedagógicos. Fetiches "técnicos" y "desdramatizadores" que alteran la percepción de lo real, exaltan la contingencia, niegan la "materialidad" del proceso educativo y buscan eludir el problema de fondo: lo indecible para el poder, las

situaciones de inmensa injusticia, la concentración del poder y la escasez de instrumentos efectivos para redistribuirlo. Esos fetiches hicieron que muchas políticas educativas patinaran en la superficialidad y contribuyeran a apilar reformas educativas fracasadas. Esos fetiches han sido (y son) fuente de precariedad e incongruencia en materia educativa.

En Nuestra América abundan los ejemplos que involucran tanto a gobiernos de derecha como a otros dizque "populares" que se han encargado de sostener esos fetiches y a reactualizarlos en versiones a tono con el neoliberalismo: "una escuela que prepare para la incertidumbre", el *coaching* y otras imposturas por el estilo; o en versiones "progresistas" que ponen el acento en los procesos cognitivos, en las estrategias pedagógicas, en los diseños curriculares, etc., y que despojan al conocimiento de responsabilidades y eluden el problema de fondo. Lo incontestable es que, a través de esos fetiches, las clases dominantes, han transferido la responsabilidad de las falencias del sistema educativo a las víctimas: maestras/maestros, estudiantes, el conjunto de la clase trabajadora. Esta modalidad, también opera en un nivel macro-social: las trabajadoras precarizadas y los trabajadores precarizados como responsables de la precarización laboral.

Para Mariátegui la escuela gratuita, laica y obligatoria, no podía ser garantizada por Estados liberales periféricos, por burguesías débiles incapaces de resolver las "tareas nacionales". Aunque el Amauta no negaba que el laicismo representaba un avance frente la Iglesia, lo consideraba una meta poca ambiciosa. Aspiraba a un "espíritu revolucionario". Similar será su posición frente a la libertad de enseñanza. Propondrá meditar sobre su "valor práctico".

Para Mariátegui una escuela llamada a socializar la cultura, con un gobierno democrático a cargo de madres/padres, maestras/maestros y estudiantes; una escuela unificada desde el nivel inicial a la universidad, donde primara el criterio de la fusión del trabajo manual y el intelectual, solo era factible en una nueva sociedad. En una primera mirada el planteo del Amauta puede parecer cerrado a cualquier intervención tendiente a modificar la realidad desde el campo educativo, un planteo negador de toda función transformadora de las educadoras y los educadores. El "íntimo engranaje", la "integración subordinada", la imposible "existencia autónoma" de la educación, así lo sentenciaban. El cambio social sería la precondition del fortalecimiento educacional.

Pero ocurre que, en materia de educación, el punto de vista de Mariátegui se caracteriza, fundamentalmente, por una contraposición entre las abstracciones y modelos y la fuerza social, entre los sermones pedagógicos y las iniciativas críticas y transformadoras, entre los ornamentos educativos y la creación colectiva con sus praxis reveladoras. La precondition de estas y otras contraposiciones es la existencia de espacios intersticiales reacios a todo determinismo. Espacios donde las relaciones sociales pueden exhibir sus facetas más creativas y rupturistas.

Al margen de las formulas educativas "progresistas", que no dejaba de reivindicar, Mariátegui consideraba que la fuerza intrínseca de las mismas radicaba en lo que él llamaba el "espíritu nuevo", en una especie de función "inaugural" de los núcleos intelectuales (vanguardias educativas) que las sostenían y en su conciencia (reflexiva) de la praxis que, a partir de la unión consciente entre pensamiento y acción, venía a superar los tradicionales

puntos de vista idealistas. Esos núcleos intelectuales, a su vez, comenzaban a representar a extensos sectores de la sociedad.

Entonces, en Mariátegui hay lugar para la resistencia, para la demanda educativa popular, para las reformas "desde abajo", para la "educación social" productora de nuevos sujetos, para las luchas por el sentido de la enseñanza y por la democratización de la educación, en fin: para el fortalecimiento educacional impulsado por un sujeto pedagógico creador de nueva sociedad; un sujeto descentrado, crítico y productor de sentidos críticos. Hay un lugar especial para la militancia que disputa y no reproduce, para las educadoras y los educadores que desfeticilizan y concientizan y se encargan de develar la reproducción de la dominación socio-cultural en la escuela y fuera de ella. Hay lugar para las educadoras y educadores que, fieles a los lineamientos de la Tesis III de Karl Marx sobre Feuerbach, están dispuestas y dispuestos a ser educadas y educados en el marco de procesos históricos colectivos.

Mariátegui era consciente de la imposibilidad de modificar automáticamente, de un solo movimiento, el sistema educativo heredado. Es allí donde cobran sentido las praxis educativas críticas que no solo cuestionan el orden establecido sino también a las prácticas docentes "domesticadoras". Como en otros campos, el Amauta sabía identificar y valorar la "actividad práctica" (potencialmente transformadora en el terreno social y cultural) de las mujeres y los hombres, sujetos activos capaces de crear universos paralelos.

La resistencia y la demanda, las prácticas pedagógicas alternativas y los discursos críticos, las negociaciones de significados y valores, discurren por fuera y por dentro del sistema educativo: desde una experiencia como la Universidad Popular González Prada (u otros espacios de auto-educación popular) o desde el movimiento estudiantil que impulsó de la Reforma Universitaria en Córdoba, en 1918.

En Mariátegui, las determinaciones históricas nunca justifican la abolición del sujeto, nunca liberan al sujeto de su responsabilidad en la transformación del mundo. Los "factores subjetivos", las identidades, la cultura, etc., tienen una presencia descollante, pero también disruptiva y hasta perturbadora, porque prácticamente aparecen integrados a la subyacente objetividad general de la praxis que, como sabemos, trasciende la distinción objeto-sujeto y relativiza la noción de lo "exótico" y propone correspondencias originales y productivas.

A modo de refutación de algunas interpretaciones, podemos afirmar que Mariátegui no asume las concepciones fatalistas de cierto reproductivismo ni cae en "forzamientos estructuralistas". Lejos de todo planteo metafísico, reconoce la posibilidad de que algo pueda surgir (nacer o devenir) de su opuesto. Percibe las grietas, ve los aspectos de la educación en el mundo burgués que trascienden su carácter reproductivo. Aún en un mundo burgués tan atrasado, deformado y dependiente como el del Perú de la década de 1920, tan signado por la "incompletud". Reconoce, pues, la posibilidad de gestar, por parte de actrices y actores, maestras, maestros y estudiantes una conciencia sobre la materialidad del proceso educativo que haga posible actuar sobre el, para transformarlo radicalmente, para trascender las determinaciones.

A pesar de las dificultades propias del atraso y el colonialismo, Mariátegui no desecha la posibilidad de que, desde la educación, se ejerzan roles críticos, contra-hegemónicos. Claro,

esto exigía esfuerzos excepcionales. La consigna que invocaba la "creación heroica" estaba muy bien fundada.

Un aspecto insoslayable que ratifica la pertenencia de Mariátegui a la tradición educativa crítica es su compromiso con los movimientos educativos innovadores y democráticos. Desde este emplazamiento rescata la experiencia del movimiento de la Reforma Universitaria y del estudiantado insurgente, solidario con la clase trabajadora, conciente de la necesaria vinculación de la universidad con la realidad nacional y las necesidades populares y que, además, había asumido el horizonte de la unidad de Nuestra América. También recupera la experiencia de la Asociación de Profesores de Chile a la que definía como "el más interesante y considerable movimiento de maestros de toda América". Para el Amauta, un punto alto de la Asociación era su capacidad de trascender los fines sectoriales y corporativos, y asumir fines políticos. Esto es: el reconocimiento de lo sindical/pedagógico como un espacio para debatir los modelos de país y los proyectos civilizatorios alternativos, un espacio con capacidades de articulación social.

A partir de la rehabilitación de estas experiencias vemos que Mariátegui está muy lejos de concebir a maestras, maestros y estudiantes como agentes pasivos, meros instrumentos de las clases dominantes. Asimismo, consideró como pasos positivos los aportes del Congreso Nacional de Estudiantes de Cuzco en 1920, del Congreso Internacional de Estudiantes de México de 1921 y la reunión de la Convención Internacional de Maestros en Buenos Aires de 1928. También se refiere al caso de *Los Compagnons de l' Université Nouvelle* en Francia a los que les reconoce un ímpetu renovador, aunque señala una serie de limitaciones vinculadas a la ingenuidad de pensarse por fuera de las condiciones sociales generales.

Mariátegui reconoce el rol de maestras, maestros y estudiantes en la "reconstrucción social", en la reforma a la instrucción pública. Y, aunque habla de falta de conciencia y de claridad ideológica, identifica un "estado de ánimo" que podía convertirse en "estado de conciencia". Coloca el foco en el rol de las maestras y los maestros de la escuela primaria, en las y los normalistas, en sectores cuyas condiciones los emparentaban al resto de la clase trabajadora e inhibía cualquier tipo de auto-percepción como privilegiados. Pone de relieve la diferencia con los niveles secundario y universitario, que estaban muy lejos de universalizarse y donde las y los docentes tendían a asociar sus intereses a los de las clases dominantes.

Tengamos presente que, en el Perú, desde la primera década del siglo XX, tuvieron un importante desarrollo las "escuelas libres", en Puno y en toda la sierra sur. Eran escuelas con maestras y maestros quechua y aymara hablantes, por lo general militantes cercanas y cercanos a las corrientes indigenistas. El Estado y los funcionarios norteamericanos no reconocieron a estas escuelas y las consideraron un factor destabilizador. Mariátegui no habla de ellas. Pero si estaba al tanto de las publicaciones que, en Lima o en las provincias, daban cuenta de un nuevo ideario pedagógico que contenía elementos indigenistas y socialistas y que comenzaba a ejercer influencia en un sector del magisterio peruano.

Dice Mariátegui en los *Siete ensayos*: "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 recursos didácticos. El medio económico social condiciona inexorablemente la labor del maestro". No hay fatalismo en esta afirmación. Todo lo contrario. Formula uno de los principios de la pedagogía crítica, destaca las limitaciones del "didactismo" y la función clave de las maestras y los maestros. El Amauta ensalza las perspectivas emancipadoras de una alianza del magisterio con los "trabajadores manuales" que luchaban por la democracia y la justicia económica y social.

Para Mariátegui, la escuela también podía ser trinchera y herramienta de emancipación, un campo idóneo para la construcción de contra-hegemonía. No solo reproducía y subalternizaba, también podía contribuir a producir otra cosa: sujetos críticos, insumos para otra sociedad. Esta es la dimensión que recupera Juan Pablo Casiello en este libro: el Amauta en la misma encrucijada en la que se ubican Simón Rodríguez, Jesualdo Sosa, Paulo Freire, y también Gramsci y Lev Vygotsky.

En la misma línea de Mariátegui, en la línea de la pedagogía crítica latinoamericana, Juan Pablo resignifica viejos interrogantes. Los presenta en claves actualizadas, por ejemplo: ¿cuál es el sentido del proceso educativo (formal) en un contexto de explotación, expropiación, precariedad laboral y dominio del capital financiero?, ¿qué rol le cabe a la escuela en un contexto signado por el devenir renta del capital?, ¿qué debe hacer la escuela frente a un sistema que apela a la automatización cognitiva y se reproduce a través de la generación de autómatas y *cyborgs*?, ¿cuáles son las intervenciones públicas y las mediaciones docentes que pueden contribuir a la formación de una conciencia nacional-social en las clases subalternas y oprimidas y aportar a una educación problematizadora?

Juan Pablo suministra algunos insumos claves para construir una respuesta que, necesariamente, deberá ser colectiva. Entre otras cosas: reivindica a las y los docentes que reconocen y potencian la racionalidad de los núcleos de buen sentido existentes en el conjunto de la comunidad educativa popular. Propone una escuela que no permanezca en una espera pasiva de los cambios radicales en la sociedad que la beneficien, por el contrario, considera que la escuela debe aportar a la creación de las condiciones para esos cambios, que debe denunciar una matriz económica y social y unos proyectos educativos que conciben a las maestras y a los maestros, a las y los estudiantes, como piezas intercambiables y como carne de superexplotación, como piezas de repuesto; por ende, la escuela también debe crear conciencia sobre el orden en el que ellas y ellos están inscriptas e inscriptos.

Juan Pablo ratifica a la escuela como ámbito idóneo para construir fuerza social, para trabajar para modificar las correlaciones de fuerza en la sociedad, para inducir a la autoestima y a las identidades resistentes en las y los de abajo. Pone en evidencia que la lucha por la democratización de las instituciones educativas es una forma de democratizar la sociedad y que la transición ya está en marcha; por lo tanto, no cabe esperar pasivamente el cambio político en una escala "macro", o pensar que las intervenciones sustantivas están condenadas a ser extraescolares, sino que se trata de impulsar esos cambios y producir esas intervenciones, cada día, desde la escuela. Como planteaba Gramsci, la libertad no se puede dejar para mañana, porque ella, en sí misma, es una condición para la acción. Se trata, entonces, de desarrollar praxis pedagógicas que anticipen la sociedad futura y la educación futura. Esto también forma parte de la responsabilidad docente y remite al presupuesto

ético de todo proyecto educativo.

Este libro de Juan Pablo, por sí mismo, demuestra que, aún en estos tiempos, en el marco de la escuela pública argentina, no son extraños los "espíritus nuevos".

<https://www.lahaine.org/mundo.php/el-pensamiento-de-mariategui-cambio>