

MINISTERIO DE
educación

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA 

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN REGULAR

**PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA
PARA MAESTRAS Y MAESTROS EN EJERCICIO**

PROFOCOM



Unidad de Formación No. 13

Cosmovisiones, Filosofías y Psicología

Filosofía de la praxis, emancipación y liberación

(Educación Regular)

Documento de Trabajo



© De la presente edición:

Colección:

CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Unidad de Formación No. 13

Cosmovisiones, Filosofías y Psicología

Filosofía de la praxis, emancipación y liberación

Documento de Trabajo

Coordinación:

Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional

Viceministerio de Educación Regular

Dirección General de Formación de Maestros

Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional

Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingüe

Redacción y Dirección:

Equipo PROFOCOM

Cómo citar este documento:

Ministerio de Educación (2017). *Unidad de Formación No. 13 "Cosmovisiones, Filosofías y Psicología - Filosofía de la praxis, emancipación y liberación"*.

Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA

Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2912840 - 2912841



Índice

Presentación	2
Introducción	4
Objetivo Holístico	6
Criterios de evaluación.....	7
Uso de lenguas indígena originaria.....	7
Momento 1	
Sesión presencial.....	8
Momento 2	
Sesiones de construcción crítica y concreción educativa	21
I. Actividades de autoformación	21
Tema 1: Filosofía para transformar la realidad	21
Tema 2: Filosofías emancipadoras indoamericanas.....	28
Tema 3: Sociología del cambio y la liberación.....	45
II. Actividades de formación comunitaria	61
III. Actividades de concreción educativa	61
Momento 3	
Sesión presencial de socialización	61
Producto de la Unidad de Formación.....	61
Lectura obligatoria de la Unidad de Formación	62
Documento Anexo.....	63



Presentación

El Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio (PROFOCOM) es un programa que responde a la necesidad de transformar el Sistema Educativo a partir de la formación y el aporte de las y los maestros en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y de la Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” que define como objetivos de la formación de maestras y maestros:

1. Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos.
2. Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país. (Art. 33)

Así entendido, el PROFOCOM busca fortalecer la formación integral y holística, el compromiso social y la vocación de servicio de maestras y maestros en ejercicio mediante la implementación de procesos formativos orientados a la aplicación del Currículo del Sistema Educativo Plurinacional, que concrete el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo aportando en la consolidación del Estado Plurinacional.

Este programa es desarrollado en todo el Estado Plurinacional como un proceso sistemático y acreditable de formación continua. La obtención del grado de Licenciatura será equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM), articulado a la apropiación e implementación del Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional.

Son las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, Unidades Académicas y la Universidad Pedagógica las instancias de la implementación y acreditación del PROFOCOM, en el marco del currículo de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional, orientando todos los procesos formativos hacia una:

- “Formación Descolonizadora”, que busca a través del proceso formativo lidiar contra todo tipo de discriminación étnica, racial, social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica, para garantizar el acceso y permanencia de las y los bolivianos en el sistema educativo, promoviendo igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones a través del conocimiento de la historia de los pueblos, de los procesos liberadores de cambio y superación de estructuras mentales coloniales, la revalorización y fortalecimiento de las identidades propias y comunitarias, para la construcción de una nueva sociedad.
- “Formación Productiva”, orientada a la comprensión de la producción como recurso pedagógico para poner en práctica los saberes y conocimientos como un medio para desarrollar cualidades y capacidades articuladas a las necesidades educativas institucionales en complementariedad con políticas estatales. La educación productiva territorial articula a las instituciones educativas con las actividades económicas de la comunidad y el Plan Nacional de Desarrollo.
- “Formación Comunitaria”, como proceso de convivencia con pertinencia y pertenencia al contexto histórico, social y cultural en que tiene lugar el proceso educativo. Esta forma de educación mantiene el vínculo con la vida desde las dimensiones material, afectiva y espiritual, generando prácticas educativas participativas e inclusivas que se internalizan



en capacidades y habilidades de acción para el beneficio comunitario. Promueve y fortalece la constitución de Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTe), donde sus miembros asumen la responsabilidad y corresponsabilidad de los procesos y resultados formativos.

- “Formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe”, que promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad; asimismo, la producción de saberes y conocimientos sin distinciones jerárquicas; y el reconocimiento y desarrollo de las lenguas originarias que aporta a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad estableciendo relaciones dialógicas, en el marco del diseño curricular base del Sistema Educativo Plurinacional, el Currículo Regionalizado y el Currículo Diversificado.

Este proceso permitirá la autoformación de las y los participantes en Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTe), priorizando la reflexión, el análisis, la investigación desde la escuela a la comunidad, entre la escuela y la comunidad, con la escuela y la comunidad, hacia el desarrollo armónico de todas las potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizado el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de las personas y colectividades, y los derechos de la Madre Tierra en todos los ámbitos de la educación.

Se espera que esta colección de Cuadernos, que ahora presentamos, se constituyan en un apoyo tanto para facilitadores como para participantes, y en ellos puedan encontrar:

- Los objetivos orientadores del desarrollo y la evaluación de cada Unidad de Formación.
- Los contenidos curriculares mínimos.
- Lineamientos metodológicos, concretados en sugerencias de actividades y orientaciones para la incidencia en la realidad educativa en la que se ubica cada participante.

Si bien los Cuadernos serán referencia básica para el desarrollo de las Unidades de Formación, cada equipo de facilitadores debe enriquecer, regionalizar y contextualizar los contenidos y las actividades propuestas de acuerdo a su experiencia y a las necesidades específicas de las maestras y maestros.

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN



Introducción

En esta Unidad de Formación se trabaja la articulación del desarrollo curricular con el Proyecto Socioproductivo y tres temas formativos orientados a profundizar o ampliar los conocimientos del área.

Para el ejemplo de articulación, a diferencia de las anteriores Unidades de Formación en esta unidad se ha priorizado mostrar con algunos ejemplos cómo en el proceso educativo podemos articular el desarrollo curricular con la problemática y/o las actividades del plan de acción del PSP que estamos trabajando; para este caso se ha elegido el PSP “Mi barrio libre de violencia”.

Para el desarrollo del **primer momento** que se desarrolla en las ocho horas presenciales, en los ejemplos y ejercicios planteados en los cuadernos de cada área para la articulación o relación del desarrollo curricular y el PSP, se recurre primero a la problematización del PSP desde el sentido del campo y el enfoque de cada área; **la problematización nos ayuda a relacionar el desarrollo curricular con el Proyecto Socioproductivo**. Posteriormente se presentan ejemplos y ejercicios de **problematización de los contenidos** de los programas de estudio que nos ayudan a que los conocimientos no se aprendan de manera repetitiva o memorística, sino a partir de la comprensión y la práctica de manera crítica.

Cerrando estas actividades, se plantean preguntas que generan actividades orientadas a la concreción curricular pertinente al contexto donde se desarrolla el currículo. Esta manera de abordar los saberes y conocimientos (contenidos) orienta a transformar nuestras prácticas educativas, porque la problematización nos conecta a las diferentes situaciones y aspectos de nuestra realidad (demandas, necesidades, problemáticas, sociales, políticas, económicas, culturales, etc.).

Para el **segundo momento**, de construcción crítica y concreción educativa, en las **actividades de auto- formación** trabajamos tres temas o contenidos a objeto de profundizar y ampliar los conocimientos en la especialidad o el área que se han planteado en la sesión presencial de las 8 horas, que debe ser reflexionada críticamente a partir de lecturas de textos propuestos para este fin¹.

Las actividades de **formación comunitaria** están orientadas a reforzar el trabajo de sistematización que estamos realizando, para ello trabajaremos en nuestro Equipo de Sistematización de acuerdo a las indicaciones de la presente Unidad de Formación.

En las actividades de **concreción educativa**, desarrollamos actividades para articular el desarrollo curricular con el PSP y registramos en el diario de campo para fortalecer el informe de sistematización que estamos elaborando.

Para el **tercer momento** deberá socializarse lo referente a la articulación de elementos curriculares con el PSP que es una parte de nuestro primer borrador del informe de sistematización.

¹ Las lecturas de los textos propuestos deben ser abordadas de manera crítica y problemática; no se trata de leer de manera pasiva, repetitiva o memorística; éstas deben generar el debate y discusión. No tienen la función de dar respuestas a las preguntas realizadas, sino son un insumo o dispositivo para que maestras y maestros abran el debate y profundicen los temas del área abordados.



Estas cuestiones deben ser aclaradas por las y los facilitadores al inicio de la sesión presencial de 8 horas, en esta sesión presencial trabajaremos organizados por Áreas de Saberes y Conocimientos; en las Sesiones de Construcción Crítica y Concreción Educativa (138 horas) se trabajará en los Equipos de Sistematización y en la Sesión Presencial de Socialización (4 horas), la actividad puede organizarse también por estos Equipos, según las necesidades para un adecuado desarrollo de la sesión.

Al igual que en la anterior Unidad de Formación realizamos algunas precisiones:

- Las actividades y/o tareas que se plantean en las diferentes Unidades de Formación del PROFOCOM en ningún caso deben significar la interrupción o alteración del normal desarrollo de las actividades curriculares de maestras y maestros en la Unidad Educativa; al contrario, los temas que se abordan en cada Unidad de Formación deben adecuarse y fortalecer el desarrollo curricular en la implementación de los elementos del currículo del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.
- Las facilitadoras y facilitadores del PROFOCOM de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y del Ministerio de Educación están en la obligación de aclarar oportunamente todas las dudas de las y los maestros participantes y no desvirtuar las preguntas planteadas por las y los participantes con acciones coercitivas. Deben orientar adecuadamente la concreción de los elementos del currículo del MESCP, con explicaciones y ejemplos claros, de manera que las y los participantes sientan realmente que el PROFOCOM les ayuda a mejorar y transformar su práctica educativa.
- En los tres momentos del proceso formativo del PROFOCOM (ocho horas presenciales, 138 horas de concreción y 4 horas de socialización), deben realizarse de manera planificada las actividades propuestas en la Unidad de Formación correspondiente.
- Los esquemas o estructuras del plan de desarrollo curricular (plan de clase) planteados en las Unidades de Formación son sugerencias; lo fundamental es que una planificación curricular contenga los elementos curriculares básicos para el desarrollo curricular y sean un instrumento de apoyo para la o el maestro. Esta planificación no es para satisfacer la exigencia institucional simplemente, sobre todo debe ser útil para el trabajo cotidiano en el aula.
- Todo trabajo de sistematización (registro, organización de los datos, etc.), debe estar relacionado con la experiencia educativa de la maestra y maestro. La sistematización comprende la narración y/o descripción de todo lo que acontece diariamente en nuestras aulas o el proceso educativo. No puede realizarse el trabajo de sistematización al margen o aislado de nuestra experiencia y trabajo diario en aula o proceso educativo. Los materiales para la sistematización (datos) “no caen del cielo” se generan de nuestro trabajo en aula o proceso educativo diario y que los tenemos registrados en nuestro diario de campo, es de ahí que tenemos que organizar los datos para elaborar nuestro informe de sistematización.
- En los productos –materiales o inmateriales– que pueden obtenerse en el desarrollo del PSP, éstos deben ser pertinentes a la naturaleza y características de los contenidos o áreas de saberes y conocimientos.

Otro de los aspectos que hay que recordar es en relación a los elementos curriculares que podemos destacar en la concreción del MESCP:

- La articulación del **currículo** (contenidos, materiales, metodología, etc.) con la **realidad** (vocación y potencialidad productiva, problemas, necesidades, proyectos, aspiraciones,



etc.); es una forma de relacionar el currículo y la realidad a través del **Proyecto Socioproductivo**.

- Otro elemento a destacar es la metodología **Práctica, Teoría Valoración y Producción**²; esta propuesta metodológica es fundamental en el Modelo Educativo, por lo que en los procesos educativos (o las clases) deben desarrollarse aplicando estos “momentos metodológicos”, lo cual no es difícil, más bien ayuda a que las y los estudiantes “aprendan” y se desarrollen comprendiendo, produciendo, valorando la utilidad de lo que se aprende.
- También destaca el **desarrollo y evaluación** de las dimensiones **Ser, Saber, Hacer y Decidir** orientado a la formación integral y holística de las y los estudiantes; no sólo se trata de que la y el estudiante memorice o repita contenidos, sino que debe aprender y formarse integralmente en sus valores, sus conocimientos, uso o aplicación de sus aprendizajes, y educarse en una voluntad comunitaria con impacto social. Otros como la autoevaluación, evaluación comunitaria, el Sentido de los Campos de Saberes y Conocimientos (Cosmos y Pensamiento, Comunidad y Sociedad, Vida Tierra Territorio y Ciencia Tecnología y Producción), los Ejes Articuladores (Educación en Valores Sociocomunitarios, Educación Intra-Intercultural Plurilingüe, Convivencia con la Madre Tierra y Salud Comunitaria y Educación para la Producción), los Enfoques (Descolonizador, Integral y Holístico, Comunitario y Productivo).

Entonces se trata que las y los facilitadores –más allá de la presente Unidad de Formación– orienten en la concreción de estos elementos curriculares de la manera más adecuada y didáctica, con ejemplos y/o vivencias, aportes que pueden recuperarse de las y los mismos participantes.

Para el desarrollo de esta Unidad de Formación debemos tomar en cuenta que una o un facilitador de la ESFM o el ME respectivamente va a trabajar con cuadernos de los tres niveles educativos: Inicial en Familia Comunitaria, Primaria Comunitaria Vocacional y Secundaria Comunitaria Productiva, por lo que debe organizarse de manera que las y los facilitadores y participantes de los tres niveles desarrollen adecuadamente las actividades propuestas.

Objetivo Holístico

Profundizamos en los saberes y conocimientos del área problematizando y reflexionando la realidad, mediante el desarrollo de procesos metodológicos de articulación e integración de contenidos, a través de la práctica de actitudes de trabajo cooperativo y respeto mutuo, para desarrollar procesos educativos pertinentes vinculados a las demandas, necesidades y problemáticas de la realidad.

² Es importante recordar que estos “momentos metodológicos” están integrados; no son estancos separados; todo los momentos metodológicos están integrados o concebidos integradamente para desarrollar una visión holística en la educación (cf. U.F. No. 5).



Criterios de evaluación

SABER: Profundizamos en los saberes y conocimientos del área problematizando y reflexionando la realidad.

- Reconocimiento de las características de integración de saberes y conocimientos y de articulación del currículo con el Proyecto Socioproductivo.
- Comprensión de los contenidos profundizados en cada área de saberes y conocimientos.

HACER: Mediante el desarrollo de procesos metodológicos de articulación e integración de contenidos.

- Articulación pertinente del currículo con el Proyecto Socioproductivo
- Integración de los saberes y conocimientos de las áreas al interior del campo y entre campo de saberes y conocimientos con el Proyecto Socioproductivo.

SER: A través de la práctica de actitudes de trabajo cooperativo y respeto mutuo.

- Actitud comprometida en el trabajo al interior de las CPTes.
- Respeto por la opinión de la o el otro.

DECIDIR: Para desarrollar procesos educativos pertinentes vinculados a las demandas, necesidades y problemáticas de la realidad.

- Transformación de la práctica educativa en función de responder a las necesidades de la comunidad.

Uso de lenguas indígena originaria

El uso de la lengua originaria debe practicarse en los tres momentos del desarrollo de la Unidad de Formación. De acuerdo al contexto lingüístico se realizarán conversaciones, preguntas, intercambios de opiniones, discusiones y otras acciones lingüísticas. Asimismo, estas experiencias desarrolladas en los proceso de formación deben ser también replicadas por las y los maestros en el trabajo cotidiano, en los espacios educativos de su contexto.



Momento 1

Sesión presencial (8 horas)

Para iniciar la sesión presencial, la facilitadora o facilitador anuncia que en las 8 horas de formación se hará énfasis en el trabajo del proceso metodológico de la articulación de los contenidos de las Áreas de Saberes y Conocimientos con el Proyecto Socioproductivo. Por este motivo organiza grupos de trabajo por áreas de saberes y conocimientos aplicando alguna dinámica de grupo pertinente, y luego los grupos de trabajo inician con las actividades descritas en la presente Unidad de Formación.

Actividad 1

Organizados en grupos comunitarios de estudio (Inicial, Primaria, Campos: Cosmos y Pensamiento, Comunidad y Sociedad, Vida Tierra Territorio y Ciencia, Tecnología y Producción) se reflexionará sobre el PSP (Proyecto Socioproductivo) propuesto en esta Unidad de Formación. Se considerarán los problemas que implican, para plantearlas y compartirlas en el equipo.

A modo de ejemplo presentamos un PSP y de él, lo necesario para el trabajo:

PSP	MI BARRIO LIBRE DE VIOLENCIA
OBJETIVO	Desarrollar procesos de prevención, protección y seguridad ciudadana a través de la organización de la comunidad para disminuir los niveles de inseguridad ciudadana.
PLAN DE ACCION	<ol style="list-style-type: none">1. Coordinación Institucional2. Sensibilización e Información sobre Seguridad Ciudadana3. Conformación de las Brigadas de Vecinos para la seguridad ciudadana4. Implementación del Sistema de Seguridad5. Reducción de los focos de violencia



Para mejorar la comprensión del PSP propuesto como ejemplo³, ampliamos la información al respecto. La Unidad Educativa Florinda Barba Chávez está situada en el Barrio Victoria de la ciudadela Andrés Ibáñez, más conocida como Plan 3000 (Distrito Municipal 8). Uno de los 25 distritos municipales de la ciudad de Santa Cruz de la Sierra (22 urbanos y 3 rurales)⁴.

El problema de la violencia está a la orden del día. Observando los canales de televisión nacional, vemos las múltiples formas de violencia. Santa Cruz no es obviamente una excepción.

En el Barrio “Victoria” del Plan 3000 de la ciudad de Santa Cruz, contexto de la UE Florinda Barba, también está presente el problema de la violencia, delincuencia, criminalidad e inseguridad ciudadana, especialmente la manifestada a través de la comisión de delitos. La violencia e inseguridad ciudadana son parte del acelerado crecimiento urbano. Asaltos y atracos, robos al paso, violaciones hasta homicidios y asesinatos son preocupaciones de los vecinos porque viven junto a sus hijas e hijos esta realidad a diario.

La inseguridad ciudadana es el problema más importante, estadísticamente está delante del consumo de drogas. Las posibles causas que originan la delincuencia son la falta de trabajo, escasez de recursos y falta de valores. Se manifiesta que 4 de cada 100 personas se sienten seguras al abordar un micro, 11 de cada 100 caminan seguras por el barrio, 32 de cada 100 se sienten seguros en su propia casa. Las pandillas, el crimen organizado (robo agravado y hasta homicidio) y el robo de “fruslerías” son preocupaciones. Por supuesto que esto cambia en los diferentes contextos⁵.

El Gobierno departamental, al respecto, lanzó el plan “La Seguridad Ciudadana es nuestra responsabilidad”. El gobierno central diseñó:

“... el Plan Nacional de Seguridad Ciudadana y Lucha Contra el Crimen 2012 – 2016 que se basa sobre cuatro pilares fundamentales, que permitirán una efectiva lucha contra la delincuencia en el país. La estrategia que fue elaborada por el Viceministerio de Seguridad Ciudadana y establece como primer pilar el fortalecimiento normativo boliviano, mediante la aprobación de la Ley de Seguridad Ciudadana; Ley de Control al Gasto y Consumo de Bebidas Alcohólicas; Ley de Faltas y Contravenciones; Ley de Armas y Explosivos; Ley de Justicia Penal Juvenil y la Reforma al Código Penal y de Procedimiento Penal.

“El segundo está referido al fortalecimiento de la Policía Boliviana y la seguridad ciudadana integral, que conlleva la capacitación y especialización de los efectivos de la entidad del orden; infraestructura y equipamiento; mejora de la calidad de vida de los miembros de la institución del orden, su bienestar y la aplicación de tecnología preventiva.

“La prevención, cultura e interacción ciudadana es el tercer pilar del plan nacional, y su consolidación se dará con la inclusión de seguridad ciudadana y vial en el currículo escolar; formación en seguridad ciudadana y seguridad vial; conformación de los consejos de seguridad

³ Si trabajásemos en la Unidad Educativa “Florinda Barba Ch.” desarrollaríamos el PSP “Mi Barrio libre de violencia”

⁴ La provincia Andrés Ibáñez del departamento de Santa Cruz está dividida en 5 municipios, uno de ellos es el municipio de Santa Cruz de la Sierra que está dividido en 22 distritos Urbanos o zonas y 3 distritos rurales. El Plan 3000 es el Distrito Municipal 8.

⁵ Captura Consulting (2011). En Santa Cruz sobra el miedo y falta la seguridad. Recuperado a 9:05, 19, 06, 2015 de: <http://www.capturaconsulting.com/index.php/noticias/111-en-santa-cruz-sobra-el-miedo-y-falta-la-seguridad.html>



ciudadana; campañas comunicacionales gratuitas en medios de comunicación y el Observatorio de Seguridad Ciudadana.

“El cuarto pilar fundamental tiene que ver con la lucha contra el crimen, para lo cual se ejecutarán planes operativos integrales; reforma al Código Penal y Código de Procedimiento Penal; la creación del Centro de Inteligencia Interinstitucional en aeropuertos y fronteras; generación de una base de datos de delitos compartida; aplicación de la Ley N° 007; desconcentración policial, judicial y del Ministerio Público, además del fortalecimiento a la Fuerza Especial de Lucha Contra el Crimen (FELCC) y la Dirección de Prevención de Robo de Vehículos (DIPROVE).“El Sistema Nacional de Seguridad Ciudadana está conformado en el ámbito nacional por el Ministerio de Gobierno; Defensa; Justicia; de Salud y Deportes; Educación, y el Ministerio de Comunicación.

En el ámbito departamental están los gobiernos autónomos departamentales; organizaciones sociales; organizaciones indígenas originarias campesinas; Comando General de la Policía; Fuerzas Armadas; organizaciones no gubernamentales; organizaciones religiosas y Defensoría del Pueblo.

Asimismo, se establece el ámbito municipal con los gobiernos autónomos municipales; las juntas vecinales; organizaciones sociales; organizaciones indígenas originarias campesinas; Policía Boliviana; organizaciones no gubernamentales; instituciones privadas, además de las organizaciones religiosas que existen en el país.


La inseguridad ciudadana afecta, de manera directa o indirecta, el desarrollo de las actividades productivas propias del barrio. Sobre esta realidad, está la protección de sus hijas e hijos, en fin de la familia; por ello, potencialmente las vecinas y los vecinos estarían prestos a desarrollar mecanismos de protección y autodefensa.

Actividad 2

Problematización del PSP desde el sentido del Campo de Saberes y Conocimientos Cosmos y Pensamiento

En Secundaria Comunitaria Productiva, reunidos en comunidades de estudio de Campos de Saberes y Conocimientos, dialogamos y reflexionamos sobre cómo desde nuestro Campo de Saberes y Conocimientos podemos abordar las problemáticas de la realidad que hemos encontrado en el PSP “Mi Barrio libre de violencia”.





Dando continuidad a la reflexión realizada en la anterior actividad y ahora reunidos por Áreas de Saberes y Conocimientos, dialogamos y reflexionamos sobre cómo abordar las problemáticas de la realidad que estamos respondiendo con el PSP “Mi Barrio libre de violencia desde el Área Cosmovisiones, Filosofías y Psicología”.

Para realizar esta actividad, nos guiamos por las siguientes preguntas:

1. De qué manera el Campo Cosmos y Pensamiento está relacionada, articulada con la temática y problemática descrita?

2. Los robos, asaltos, violaciones, consumo de drogas, ¿se explican causalmente por la existencia de la delincuencia, la falta de trabajo, escases de recursos económicos y la falta de valores? ¿No será el capitalismo y la colonialidad persistente y resistente en la conciencia de los vecinos que los hace actuar de un modo violento?



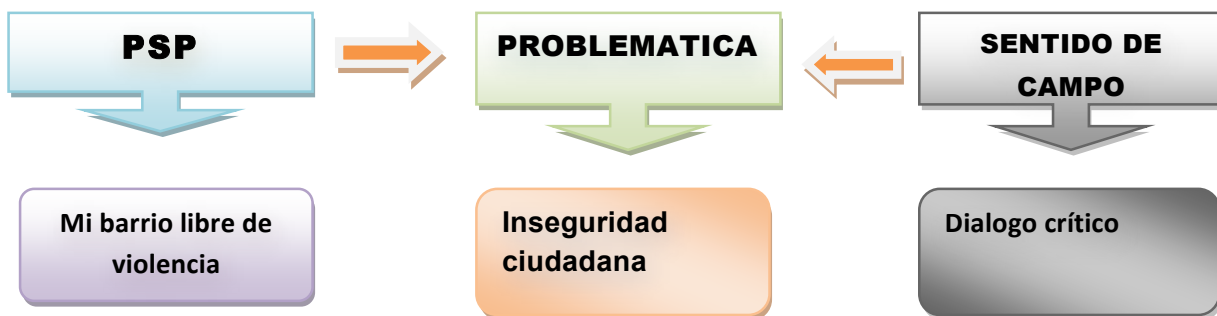
3. ¿Cuáles son las acciones concretas descolonizadas que hay que desarrollar para lograr la seguridad ciudadana en nuestro barrio?


4. La articulación con instancias de la gobernación y e municipio, con acciones descolonizadas concretas, ¿nos permitirá una efectiva lucha contra la delincuencia en nuestro barrio?

Una vez cumplido el trabajo de la actividad N° 2, deberán organizar de un modo coherente las ideas, sus argumentos y conceptos relevantes para ser compartidos en plenaria.

Actividad 3

Problematización del PSP “Mi Barrio libre de violencia” desde el enfoque del Cosmovisiones, Filosofías y Sicología





Dando continuidad a la reflexión realizada en la anterior actividad y ahora reunidos por Áreas de Saberes y Conocimientos, dialogamos y reflexionamos sobre cómo abordar las problemáticas de la realidad que estamos respondiendo con el PSP “Mi Barrio libre de violencia desde el Área Valores, Espiritualidad y Religiones”.

Para realizar esta actividad podemos guiarnos por las siguientes preguntas: problematizadoras.

1. ¿De qué manera el sentido del Área de Cosmovisiones, Filosofía y Psicología está vinculado a la narración problemática del PSP?

2. Los vecinos del Plan 3. 000 son pertenecientes a una cultura determinada: ¿Por qué no dialogan críticamente sobre la violencia en el barrio a partir de su cosmovisión correspondiente?



3. El logro de la seguridad ciudadana en mi barrio, ¿será posible si no cambiamos la sociedad?

Actividad 4 (Primera plenaria)

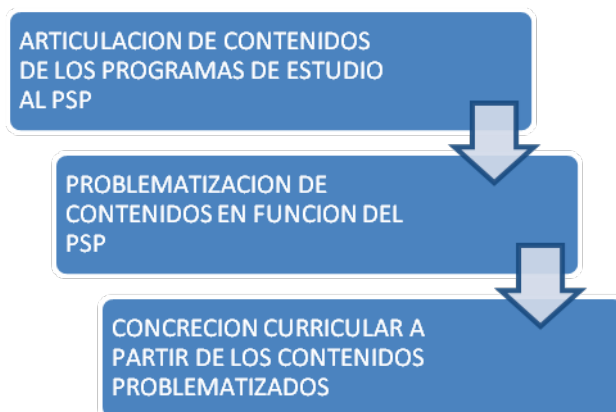
Para conocer cómo se interpreta la problemática planteada en el PSP “Mi Barrio libre de violencia” desde el sentido de Campo de Saberes y Conocimientos y para tener una visión global de cómo se está asumiendo la misma desde el enfoque de las Áreas de Saberes y Conocimientos, desarrollamos esta plenaria donde se expondrán los resultados de las reflexiones desde:

- a) Las conclusiones y/o aportes sobre la problematización del PSP desde el sentido de cada Campo de Saberes y Conocimientos.
- b) Las conclusiones y/o aportes desde el enfoque de cada Área de Saberes y Conocimientos que estén presentes.

Para realizar esta actividad delegamos responsables por Campos y Áreas, y procuraremos ser sintéticos en las exposiciones.

La plenaria podrá plantear ajustes y la profundización de las reflexiones de los Campos y Áreas que lo requieran.

2. Articulación de contenidos⁶ de los Programas de Estudio al PSP



La reflexión y problematización generada en los anteriores puntos, debe permitirnos delinear criterios comunes para todas las Áreas y darle sentido y orientación crítica a nuestra planificación curricular y práctica educativa⁷. Esta problematización debe ayudarnos a una organización y articulación de contenidos (desde cada Campo y Área) acorde a la problemática y/o Actividad del Plan de Acción del PSP de nuestro contexto educativo planteada en el PSP.

⁶ En adelante en algunos casos sólo se utilizará el término contenidos y en otros Contenidos y Ejes Articuladores, de acuerdo al sentido que adquiera en su redacción, sin embargo debe tomarse en cuenta que el elemento curricular como tal es Contenidos y Ejes Articuladores.

⁷ Que sería el momento de reflexión política, ya que en éste se plantea la manera en cómo encaramos las problemáticas de la realidad desde los sentidos que orientan a los Campos de Saberes y Conocimientos y el enfoque de las Áreas. Aquí no se trata solamente de un uso meramente temático de un problema para transversalizarlo en las Áreas, sino se trata de plantear la transformación de los problemas de la realidad desde una orientación política de construcción de la realidad.



La planificación curricular nos permitirá articular de manera pertinente la organización de nuestros contenidos (para no caer en respuestas mecánicas, a la hora de definirlos).

Actividad 5

Tomando en cuenta la reflexión generada en las anteriores actividades organizamos los contenidos y ejes articuladores de los programas de estudio de cada Área en función de la problemática o actividad del Plan de Acción del PSP.

A continuación presentamos un ejemplo de articulación de contenidos de cada Área del Campo Cosmos y Pensamiento en función del PSP “Mi Barrio libre de violencia”, de acuerdo a los siguientes criterios:

- Contenidos orientados al PSP “Mi Barrio libre de violencia”.
- Tomados del Programa de Estudio del Currículo Base y/o Regionalizado.

ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS para el 3ero. Año de Escolaridad de Educación Secundaria Comunitaria Productiva		
PSP “Mi Barrio libre de violencia”		
CAMPO DE SABERES Y CONOCIMIENTOS: COSMOS y PENSAMIENTO		
AREAS	Área de Saberes y Conocimientos COSMOVISIONES, FILOSOFÍAS Y SICOLOGÍA	Área de Saberes y Conocimientos VALORES, ESPIRITUALIDAD Y RELIGIONES
CONTENIDO DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS PARA 3er AÑO DE ESCOLARIDAD DE SECUNDARIA COMUNITARIA PRODUCTIVA	<p>DE LA LOGICA DIALECTICA Y SUS LEYES. EL PROCESO DE CAMBIO</p> <ul style="list-style-type: none"> - El carácter de la lógica dialéctica; coincidencia de la dialéctica, la lógica y la gnoseología. - Dinámica del proceso de cambio en la coyuntura actual. 	<p>SIENTO Y EXISTO: LOS SENTIMIENTOS, LAS CREENCIAS Y LOS VALORES DE LA CULTURA PROPIA.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las emociones, la exploración de emociones y sentimientos, ¿cómo nos afectan? - Ética en la solidaridad comunitaria. - Tipos y clases de emociones, reformulación de pensamientos para generar emociones positivas. - Las creencias y valores en la interreligiosidad que identifican mi personalidad.

En el cuadro anterior observamos que las áreas de saberes y conocimientos se articulan al PSP, a través de los Contenidos y Ejes Articuladores, ya que éstos para el Plan Anual Bimestralizado (PAB),



se organizan desde los planes y programas del Currículo Base y del Currículo Regionalizado, y se contextualizan en función de la actividad del plan de acción del PSP.

Como se observa, desde las respectivas áreas se puede trabajar la problemática del PSP, para ello es necesario profundizar los conocimientos del área que nos ayuden a desarrollar los contenidos con pertinencia. En ese sentido esta Unidad de Formación N° 13 para el campo de Comunidad y Sociedad, presenta contenidos que desde su estudio crítico nos muestran una nueva forma de ver los conocimientos que están al interior de cada área; para la formación de maestras y maestros, trabajaremos los siguientes contenidos:

Profundización de conocimientos del Área Valores, Espiritualidad y Religiones		
PSP “Mi Barrio libre de violencia”		
CAMPO DE SABERES Y CONOCIMIENTOS: COSMOS y PENSAMIENTO		
AREAS	Área de Saberes y Conocimientos COSMOVISIONES, FILOSOFÍAS Y SICOLOGÍA	Área de Saberes y Conocimientos VALORES, ESPIRITUALIDAD Y RELIGIONES
Contenidos para formación de maestros	Filosofía de la praxis, emancipación y liberación en el AbyaYala 1. Filosofía para transformar la realidad. 2. Filosofías emancipatorias indoamericanas. 3. Sicología del cambio y liberación.	Invasión, espiritualidad y religiones Atropello a las espiritualidades del Abya Yala 1. Antropología de la Religión. 2. Invasión y desestructuración cultural y espiritual. 3. Espiritualidad y religiones en la sociedad actual.

Luego del análisis y reflexión de la articulación de contenidos al PSP, pasamos a la siguiente actividad:

Realizamos un ejercicio similar al ejemplo y los criterios de la actividad anterior, tomando en cuenta los Programas de Estudio del Currículo Base y Regionalizado, registrando en el siguiente cuadro la articulación de contenidos del Área para el quinto año de escolaridad en función del PSP presentado

ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS		
Para el 5° Año de Escolaridad de Educación Secundaria Comunitaria Productiva		
CAMPO DE SABERES Y CONOCIMIENTOS: COSMOS Y PENSAMIENTO		
ÁREA DE SABERES Y CONOCIMIENTOS	ÁREA DE SABERES Y CONOCIMIENTOS	
COSMOVISIONES, FILOSOFÍAS Y SICOLOGÍA	VALORES, ESPIRITUALIDADES Y RELIGION	
Contenidos del Programa de Estudios		



3. Problematicación de los contenidos organizados en funci3n del PSP “Mi Barrio libre de violencia” o problematica de la realidad

Una de las exigencias centrales del MESCP para maestras y maestros, tiene que ver con la necesidad de realizar un desarrollo cr3tico, creativo y pertinente de los contenidos y **ejes articuladores** para superar pr3cticas educativas repetitivas y memor3sticas.

Por lo tanto, los contenidos y **ejes articuladores** propuestos en los Programas de Estudio no son cerrados y definidos que simplemente haya que reproducir, por el contrario, se constituyen en la base sobre la cual maestras y maestros tenemos que dotar a los procesos educativos de un sentido pertinente a nuestra realidad, es decir, desplegarlos desde nuestras necesidades, problemas y potencialidades.

De esta manera, no se entiende al desarrollo de los contenidos como un fin en s3 mismo, como nos han acostumbrado los anteriores modelos educativos; desde el punto de vista del MESCP, los contenidos y su desarrollo son el medio para desplegar procesos educativos vinculados a la vida y para responder a las necesidades, problemas y potencialidades de nuestra realidad. Por tanto, los contenidos tienen que ser trabajados seg3n las exigencias de los diversos contextos de nuestro pa3s, con pertinencia.

¿C3mo articulamos los contenidos de los Programas de Estudio con nuestra realidad para darle un sentido pertinente? Para lograr este cometido se requiere orientar los contenidos en funci3n de las problematicas, necesidades y/o potencialidades de la comunidad. Esta orientaci3n de los contenidos a la realidad se logra a trav3s de su problematicaci3n, es decir, a partir de realizarnos preguntas que redefinan al contenido, que sin perder su naturaleza, expresen una orientaci3n espec3fica referida a nuestras necesidades, problemas y potencialidades.

En ese sentido, los contenidos de los Programas de Estudio tienen que ser problematicados en funci3n de la problematica identificada en el PSP o la actividad del plan de acci3n planteada para desarrollar el PSP.

De esta manera la problematicaci3n de los contenidos que se desarrolle en funci3n de una determinada problematica de la realidad, plantean preguntas que le dotan a los contenidos de una orientaci3n y un sentido espec3fico referido a las necesidades, problemas y potencialidades del contexto.

Es importante tomar en cuenta que la problematicaci3n est3 referida a las necesidades, problemas y potencialidades de nuestro contexto inmediato, es decir nuestra comunidad, barrio, ciudad.

As3 se tiene un contenido que se ha transformado en una o en varias preguntas, que se convierten en el punto de partida para el desarrollo de los procesos educativos con las y los estudiantes.

Ejemplo:



ÁREA DE SABERES Y CONOCIMIENTOS	CONTENIDO DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO	PROBLEMÁTICA DEL PSP “MI BARRIO LIBRE DE VIOLENCIA”	PROBLEMATIZACIÓN DEL CONTENIDO EN FUNCIÓN DEL PROBLEMA DE LA REALIDAD
Cosmovisiones, Filosofías y Sicología	DE LA LOGICA DIALECTICA Y SUS LEYES. EL PROCESO DE CAMBIO - El carácter de la lógica dialéctica; coincidencia de la dialéctica, la lógica y la gnoseología. - Dinámica del proceso de cambio en la coyuntura actual.	Inseguridad ciudadana	¿Es posible resolver la contradicción vital entre la inseguridad cotidiana y la perentoria necesidad de la paz en la ciudadela Andrés Ibáñez? ¿Es posible lograr la seguridad ciudadana, sin la lucha de la vecinos de de la ciudadela Andrés Ibáñez?

Actividad 6

Después de la organización de contenidos que se realiza para cada Área se procede a su problematización a partir de los siguientes criterios:

- Planteamos preguntas problematizadoras que permiten orientar los contenidos y Ejes Articuladores hacia la problemática presentada en el PSP o la actividad del Plan de acción del PSP.
- Las preguntas problematizadoras expresarán toda la discusión realizada en las actividades anteriores, es decir, deberá expresar también los sentidos de los Campos y Enfoque de las Áreas.
- Las preguntas problematizadoras plantean tareas nuevas, inéditas que posibilitan orientar las prácticas educativas para transformar una determinada realidad. No son preguntas cerradas, explicativas ni descriptivas; son preguntas que llevan a la acción.

ÁREA DE SABERES Y CONOCIMIENTOS	CONTENIDO DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO	PROBLEMÁTICA DEL PSP “MI BARRIO LIBRE DE VIOLENCIA”	PROBLEMATIZACIÓN DEL CONTENIDO EN FUNCIÓN DEL PROBLEMA DE LA REALIDAD O ACTIVIDAD DEL PLAN DE ACCIÓN DEL PSP
Cosmovisiones Filosofías y Sicologías		Inseguridad ciudadana	



4. Concreción curricular a partir de los contenidos problematizados

Llegados a este punto nos encontramos con preguntas que serán la base para la concreción educativa. Como hemos visto en la actividad anterior, las preguntas son la forma en que los contenidos adquieren pertinencia para desarrollar los procesos educativos en función de los problemas de la realidad.

Esto no implica que lo que sabemos sobre el contenido se niega o se deja de lado, el conocimiento acumulado de maestras y maestros sobre un contenido específico será el fundamento sobre el cual realizaremos cualquier adaptación o búsqueda de respuestas a preguntas inéditas producto de la problematización. De lo que se trata, es de darle sentido a los contenidos, por tanto no se trata de un desarrollo enciclopédico y temático de los mismos. Entonces, los contenidos trabajados a partir de la formulación de preguntas nos plantea buscar su resolución en el mismo proceso educativo, donde con la participación de las y los estudiantes, maestras y maestros y comunidad educativa producimos conocimiento al responder las preguntas planteadas, esto involucra transformar nuestra práctica en varios sentidos.

Partir de una pregunta en el quehacer educativo, es partir sabiendo que como maestras y maestros no tenemos el “CONTROL” de todo el proceso educativo y sus resultados, es decir que, como la pregunta es inédita, nosotros como maestras y maestros al igual que las y los estudiantes no conocemos las respuestas a priori y tampoco las encontraremos en referencias bibliográficas o en el internet como un contenido definido. Partir de la pregunta nos lleva a la búsqueda de respuestas, es decir, que en el proceso educativo que promovemos, también nos corresponde aprender. En un proceso de estas características también las relaciones establecidas con las y los estudiantes se reconfiguran, ya que como estamos partiendo de la realidad del contexto, es decir de los problemas/necesidades/potencialidades de la comunidad, barrio, ciudad, hay que tomar en cuenta que las y los estudiantes tienen saberes y conocimientos profundos de la realidad donde viven y por tanto, a nosotras como maestras y maestros nos tocará también aperturarnos a escuchar y aprender de las y los estudiantes, de la misma manera con madres, padres de familia y la comunidad en general.

Partir de preguntas de la realidad, implica desarrollar procesos educativos **creativos**, es decir que es un proceso que involucra la producción de conocimiento y la producción de una nueva realidad, esto implica superar una reproducción acrítica de los contenidos y perfilar su desarrollo pertinente y útil para la vida.

Actividad 7

A partir de las preguntas que problematizan los contenidos, realizadas en la actividad anterior, planteamos las orientaciones metodológicas pertinentes.

Las orientaciones metodológicas que planteamos deben tomar en cuenta que este proceso de búsqueda de respuestas a las preguntas que estamos formulando, tendrán que ser resueltas con la participación de las y los estudiantes y si fuera necesario, viable con la comunidad en un proceso educativo, por lo tanto debemos proponer orientaciones metodológicas que permitan trabajar los cuatro momentos metodológicos: Práctica, Teoría, Valoración y Producción.



Como ejemplo consideramos lo siguiente:

área de saberes y conocimientos	contenido de los programas de estudio	problemática del psp "mi barrio libre de violencia"	problematización del contenido en función del problema de la realidad	orientaciones metodológicas que permiten lograr plantear respuestas pertinentes
Cosmovisiones, Filosofías y Psicología	DE LA LOGICA DIALECTICA Y SUS LEYES. EL PROCESO DE CAMBIO - El carácter de la lógica dialéctica; coincidencia de la dialéctica, la lógica y la gnoseología. - Dinámica del proceso de cambio en la coyuntura actual.	Inseguridad ciudadana	¿Es posible resolver la contradicción vital entre la inseguridad cotidiana y la perentoria necesidad de la paz en la ciudadela Andrés Ibáñez? ¿Es posible lograr la seguridad ciudadana, sin la lucha de los vecinos de la ciudadela Andrés Ibáñez?	Mostramos en vivo, vía diálogo crítico, el análisis dialéctico necesario, para comprender o explicar los problemas de la violencia en el Plan 3.000. La sola mención de la "inseguridad ciudadana" nos hace intuir, pensar en su contraposición, la paz. Esta dialéctica, vía diálogo dialéctico, hay que vivirlo con los vecinos del Plan 3.000

A continuación planteamos Orientaciones metodológicas que dinamicen los contenidos y Ejes Articuladores problematizados en la anterior actividad:

ÁREA DE SABERES Y CONOCIMIENTOS	CONTENIDO DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO	PROBLEMÁTICA DEL PSP "MI BARRIO LIBRE DE VIOLENCIA"	PROBLEMATIZACIÓN DEL CONTENIDO EN FUNCIÓN DEL PROBLEMA DE LA REALIDAD	ORIENTACIONES METODOLÓGICAS QUE PERMITEN LOGRAR PLANTEAR RESPUESTAS PERTINENTES
VALORES, ESPIRITUALIDAD Y RELIGIONES		Inseguridad ciudadana		



Actividad 8 (Segunda Plenaria)

Después de trabajar los puntos 2, 3 y 4, se expondrán los resultados, conclusiones y dudas de las actividades a la plenaria.

Momento 2

Sesiones de construcción crítica y concreción educativa (138 horas)

En este momento de formación es importante trabajar en las Comunidades de Producción y Transformación Educativa - CPTes. A él corresponden las actividades de Autoformación, Formación Comunitaria y las de Concreción educativa.


Tema 1: Filosofía para transformar la realidad

Actividad 1

Conformar un Grupo de Estudio Crítico Comunitario. Trabajar las preguntas problematizadoras desde su experiencia concreta. Designar dos maestros (as), para apuntar las posiciones relevantes y sus argumentos correspondientes.

1. La filosofía de la praxis, sostiene que el capitalismo es la productora estructural de la violencia: Si esto es así, ¿qué alternativa de sociedad tenemos los que nacimos en estas tierras abigarradas nuestras?

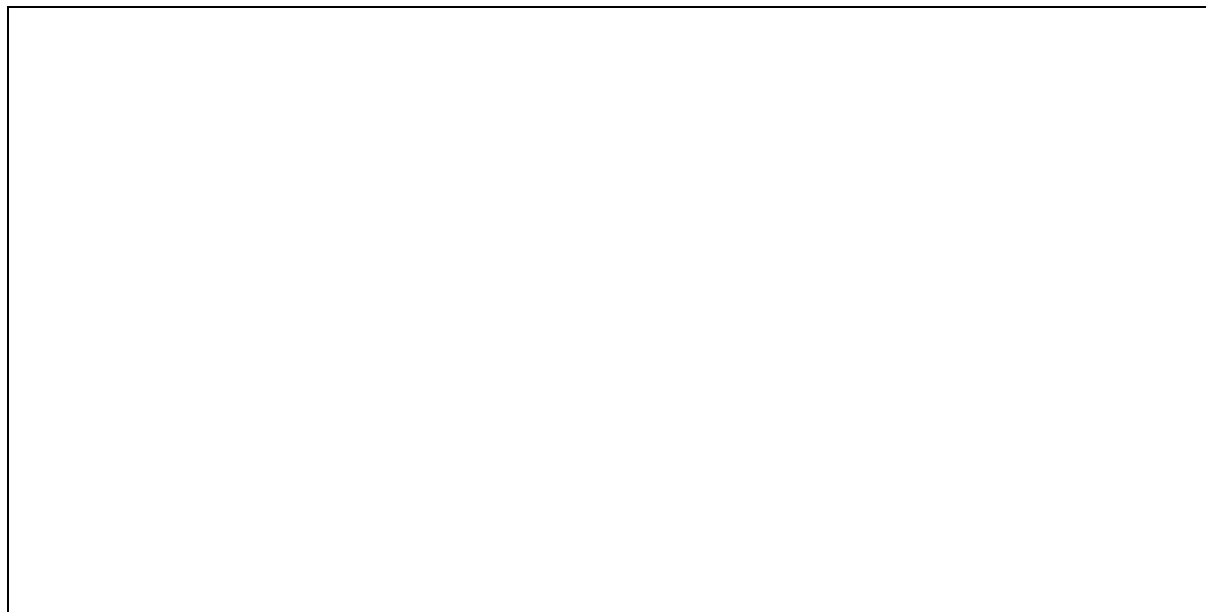


- 
2. Los hombres y mujeres de este tiempo, ¿qué tipo de filosofía necesitamos? ¿Qué tipo de filosofía necesitamos? ¿Será una filosofía de la mitificación y contemplación o una filosofía de la interpretación y transformación de la misma?

3. ¿Qué articulación hay entre partir de la práctica en el proceso educativo y proyectarse hacia a terrenalización de la filosofía que nos plantea Kohan?



4. ¿Cuáles son las tareas que tienen que llevar adelante maestros y maestras en función de una filosofía de la emancipación, como el nuevo modelo educativo nos lo propone?



Lectura de trabajo para el tema 1

LA FILOSOFÍA DE LA PRAXIS HOY

Entrevista a Néstor Kohan

¿Cómo ves el mundo contemporáneo? ¿Existe una alternativa actual al capitalismo?

En nuestra opinión, hoy en día el mercado capitalista y el «*american way of life*» (modo de vida norteamericano) se han impuesto y generalizado de manera brutal a escala planetaria. A pesar de la crisis aguda (todavía peor que la de 1929) que hiere al capitalismo en sus entrañas, sus propagandistas lo presentan en los medios de comunicación como el único modo de vida posible. En ese contexto, se torna más necesario que nunca repensar una alternativa para los pueblos oprimidos, para la juventud rebelde, para la clase trabajadora que resiste, en todo el mundo, pero en particular en Nuestra América. La mejor alternativa, la más viable, la más posible, la más deseable, la más potente y además la más abarcadora de todas —porque no deja a ningún movimiento social afuera e integra todas las rebeldías en un mismo arco iris anticapitalista— es la teoría del marxismo y el proyecto político socialista- comunista. No es la única alternativa, hay otras, pero en su gran mayoría, las demás son rebeldías de corto alcance, de mirada miope, de radio restringido (porque por lo general suelen dar cuenta únicamente de un tipo específico de dominación, sin mirar ni abarcar al conjunto del sistema capitalista como una totalidad). Esas otras alternativas, aunque justas y necesarias, sin embargo suelen carecer de la capacidad teórica y del proyecto político de largo alcance, estratégico, para aglutinar al conjunto de clases, capas, segmentos y movimientos sociales de los oprimidos contra la totalidad del sistema capitalista. El marxismo, en cambio, sin desconocerlas ni darles la espalda, las integra, incorpora sus reclamos, permite articularlas dentro de un horizonte mucho más radical, más ambicioso, más profundo y con un grado de solidez teórica que las demás no tienen. Por eso, en nuestra opinión, todavía no ha nacido una



teoría del mismo nivel de comprensión y de la misma capacidad crítica y política del marxismo —entendido como filosofía de la praxis— que pueda llegar, quizás, a reemplazarlo o a superarlo.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de filosofía de la praxis?

El marxismo entendido como filosofía de la praxis hace referencia a una visión política e histórica de su filosofía, es decir, una concepción del mundo y de la vida que no se restringe a un conjunto de textos para consumo universitario o un simple recetario de índole «doctrinario» con su paquete cerrado y clausurado de preguntas y respuestas, de citas permitidas y autoridades consagradas (por lo general europeas).

La filosofía marxista de la praxis ha aspirado históricamente a descentrar la filosofía, a hacerla girar sobre sus propios pies, a sacarla de su cómodo lugar (en el cual discute consigo misma sin «contaminarse» con las luchas y conflictos sociales) invitándola a buscar un sujeto social y político colectivo que pueda realizar sus sueños, proyectos y programas de emancipación. Esa aspiración le ha valido el desprecio, la sorna o la ironía de los profesores de filosofía y de toda la Academia en general ya que el marxismo resulta siempre incómodo, políticamente incorrecto y sumamente molesto. Para decirlo con una expresión sencilla y popular: el marxismo jode. No se deja encasillar en los moldes del saber universitario, en las «carreras» y en sus parcelas. El marxismo entendido como filosofía de la praxis no es «filosofía» en sentido estricto, como tampoco es «economía», «sociología», «historia», «ciencia política» ni «antropología». No es nada de eso en particular y es todo eso al mismo tiempo, superando cada uno de esos saberes cristalizados, segmentados y parcelados, convertidos en «disciplinas» supuestamente autónomas.

Al no aceptar la parcelación universitaria del saber en «factores» inconexos y aislados, el marxismo entendido como filosofía de la praxis provoca y molesta a las distintas corporaciones académicas. Le «falta el respeto» a lo ya consagrado y se vuelve un insecto molesto para todos los que pretenden monopolizar el saber según las normas y rituales del sistema de dominación.

Al emprender esa tarea, la filosofía de la praxis realiza una terrenalización de la filosofía marxista, desanudando cualquier posible lazo con las metafísicas tradicionales que tan bien calzaban en las parcelas universitarias (el «materialismo dialéctico» como saber para la disciplina filosófica, el «materialismo histórico» como teoría sociológica, la «economía marxista» como conjunto de leyes apropiadas para la disciplina económica y así de seguido...).

En realidad, el marxismo entendido como proyecto político de hegemonía socialista, concepción materialista de la historia, filosofía de la praxis y teoría crítica de la sociedad capitalista no se adapta a los saberes parcelados ni intenta acoplarse a supuestas disciplinas autónomas, separadas entre sí, despolitizadas y des historizadas, falsamente universales (en realidad totalmente impregnadas de eurocentrismo por sus categorías, por su objeto de estudio, por las únicas «autoridades» que se suelen usar como referencia, etc).

* Entrevista de la revista *La Llamada* a Néstor Kohan (Buenos Aires, agosto de 2012). Kohan es catedrático de pregrado y postgrado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Ha publicado varios libros y numerosos artículos. Entre ellos:



En ese sentido esta concepción de la filosofía de la praxis se desmarca de una manera tradicional de comprender el marxismo como «doctrina» universalizante, sin raíces propias, sin referencias concretas a nuestra historia, a nuestra tradición y a nuestra identidad colectiva como pueblos en lucha contra el colonialismo, el imperialismo y la dominación capitalista.

¿Qué vínculo establecería la filosofía de la praxis entre la teoría y la práctica?

Mucho se ha debatido sobre esta pregunta. Cientos de libros se han escrito al respecto. Me animaría a trazar dos analogías para responderla de manera no trillada ni repetir lugares comunes.

a. ¿Qué vínculo hay entre «la gran teología» que manejaron siempre los intelectuales del Vaticano y el catecismo de un cura de un barrio de un país periférico?

b. ¿Qué relación se podría establecer entre «la filosofía seria» que se enseña en la alta Academia y los libros populares de autoayuda que circulan en los shoppings?

En ambos casos, (a) y (b), se produce un proceso de terrenalización y mundanización de los planteamientos teóricos. Con el cura del barrio, en un plano, y con los manuales de autoayuda, en el otro, los grandes planteamientos metafísicos «bajan a la Tierra», adoptan un lenguaje comprensible y popular, dejan de ser simples relatos teóricos para convertirse en normas de conducta práctica a seguir en la vida cotidiana. La metafísica (laica o religiosa) se transforma de este modo secular en ética y política orientando a las personas en el día a día.

Con el marxismo sucede algo similar. La filosofía de la praxis descentra la concepción materialista dialéctica tradicional (que generalmente discute sobre cosmología, dejando a un lado los problemas de la vida humana como si fueran secundarios bajo la errónea acusación de «subjetivismo» o incluso de «idealismo») para terrenalizarla, desplazándola del ámbito de la especulación a histórica, trayéndola al mundo de la vida social y de la praxis histórica revolucionaria de los pueblos oprimidos y las clases explotadas en lucha. La filosofía de la praxis de algún modo integra «la gran teoría» con las normas prácticas de vida en la cotidianidad. En esa analogía, sería la síntesis entre la teología más refinada y abstracta del Vaticano y las normas de conducta práctica que un cura de barrio promueve entre la juventud de una parroquia de un país periférico.

Siguiendo con esa analogía, aunque comparte la terrenalización del pensamiento, una de las principales diferencias entre la filosofía marxista de la praxis, por un lado, y las concepciones del catecismo que maneja un cura de un barrio y los manuales de autoayuda, por el otro, reside en que la filosofía de la praxis no sólo cuestiona la vulgarización de las grandes concepciones del mundo que realizan los catecismos y los manuales de autoayuda. Además, la filosofía marxista de la praxis apunta a romper con las jerarquías entre la filosofía para la elite y la filosofía para las masas, tan característica de la teología por un lado y el catecismo por el otro, o entre las metafísicas universitarias, por un lado, y la autoayuda popular, por el otro. La filosofía de la praxis apunta sus cañones contra las jerarquías que separan a «los que saben» de «los que no saben». En lugar de reforzar esa asimetría (tan característica de la Iglesia oficial del Vaticano o de la Academia universitaria) tiende a disolverla, socializando el saber y terminando con el reinado elitista de los «médicos brujos», es decir, con el repugnante monopolio del saber en pocas manos y cerebros que presupone una escisión entre la teoría y la práctica, entre el cerebro y la mano, entre el alma y el cuerpo.



Otra diferencia importante se encuentra en que, a diferencia del catecismo y la autoayuda, la filosofía marxista de la praxis aspira a cambiar de raíz el mundo con un trabajo paciente, militante y a largo plazo. De este modo elude el tramposo atajo de las soluciones mágicas que proporcionan la falsa promesa de una felicidad inmediata, tan típica de la autoayuda, y tan característica de la obediencia a las instituciones (eclesiásticas, pero no sólo ellas) en las que el catecismo popular educa a los chicos y jóvenes.

¿Cuáles son las principales polémicas con otras concepciones del marxismo, como la del DIAMAT?

La filosofía marxista de la praxis no sólo polemiza y discute al interior del marxismo. Sus principales polémicas se desarrollan contra las visiones apologéticas del capitalismo, es decir, contra la derecha. Esta corriente de pensamiento critica y cuestiona desde las versiones universitarias más refinadas del postmodernismo, postestructuralismo, postmarxismo, positivismo, etc, hasta las versiones más rudimentarias de la autoayuda o el catecismo, como anteriormente te comentaba.

En nuestra opinión, la polémica con la derecha es el principal ámbito de combate teórico de la filosofía marxista de la praxis. Pero sus discusiones también tienen efecto al interior de la teoría revolucionaria y el campo popular.

La filosofía marxista de la praxis nace, precisamente, durante el siglo XIX, en polémica con el materialismo ilustrado heredero de la revolución francesa de 1789 y con el idealismo de los filósofos alemanes simpatizantes de la revolución burguesa. Esas son sus primeras polémicas históricas. También polemizó con la visión metafísica de los economistas burgueses (tanto de los economistas científicos, que buscaban la verdad aunque no la podían encontrar por sus límites de clase, como de los economistas chantas, que Marx denominaba vulgares, ajenos a la búsqueda de la verdad y de la ciencia). Y al mismo tiempo polemizó con el socialismo «autogestionario» y «cooperativo» que creía ingenuamente que se podían construir islas socialistas dentro del océano capitalista, es decir, cooperativas autónomas comunistas sin trastocar el conjunto de las relaciones sociales de producción capitalistas. Por otra parte, polemizó con la vertiente gradualista y reformista que creía llegar al socialismo con créditos del Estado y con el apoyo de los gobiernos. ¡Muchas polémicas al mismo tiempo! Así nació el socialismo y el comunismo contemporáneo, en medio de debates y polémicas. Con el correr del tiempo, ya cerca del siglo XX, el marxismo desarrolló muchas otras polémicas (con la variada familia del positivismo, con el neokantismo, con distintas variantes del irracionalismo, etc). Es recién con el advenimiento del stalinismo (alrededor de 1930) cuando la filosofía marxista de la praxis discute al interior del marxismo con la versión filosófica oficial que se intentó elaborar en la Unión Soviética durante la época de Stalin (corriente bautizada, por sus inspiradores soviéticos, con el término DIAMAT que resumía el materialismo dialéctico). Recién entonces la filosofía marxista de la praxis arremete en toda la línea contra el evolucionismo, el etapismo, el economicismo y su principal fundamento filosófico, el llamado DIAMAT.

Tampoco se detuvo ahí. Creemos que hoy, en el año 2012, la principal polémica teórica de la filosofía marxista de la praxis no es contra el DIAMAT en el cual ya casi nadie cree y expresa escasa circulación entre las organizaciones de izquierda. Hoy la principal tarea, ya no frente a la derecha sino al interior del propio campo popular, consiste en discutir con los derivados políticos del postmodernismo y el postestructuralismo (ambos de origen estrictamente europeo, principalmente francés) que en Argentina suelen adoptar el nombre más simpático y el envoltorio menos chocante de «autonomismo».



¿Quiénes han sido los principales exponentes de la filosofía marxista de la praxis?

La lista es demasiado larga... En primer lugar, obviamente, los fundadores de esta tradición: Marx y Engels. Luego de ellos el italiano Antonio Labriola, Lenin, Trotsky, Rubin y Lunacharsky en Rusia, la judía polaca Rosa Luxemburg, Mehring en Alemania, Lukács en Hungría, Gramsci en Italia, Mariátegui en Perú, el Che Guevara en toda América Latina, Sánchez Vázquez en México, Henri Lefebvre en Francia, Karel Kosik y Jindrich Zelený en Checoslovaquia, Löwy, Konder y Coutinho en Brasil, entre muchísimas otras y otros pensadores (imposible nombrarlos a todos y recorrer todos los países). Pero si partimos de la hipótesis de que esta concepción no es sólo teórica, sino también práctica, me animaría a incluir en esa enumeración de ningún modo exhaustiva a todos y todas las militantes del marxismo revolucionario de Nuestra América y del mundo, hayan escrito o no grandes obras marxistas. ¿O nuestro Mario Roberto Santucho —sin una obra escrita comparable a *Historia y conciencia de clase* de Lukács o a los *Cuadernos de la cárcel* de Gramsci—, por su concepción política y por como la llevó a cabo, no perteneció acaso a esta tradición del marxismo revolucionario?

¿Cómo se desarrolló esta concepción en América Latina?

De manera desigual, accidentada y siempre sometida a un continente explosivo, marcado a fuego por los genocidios, las dictaduras militares y numerosas revoluciones, desde la mexicana y la boliviana hasta la cubana y la nicaragüense, ente muchas otras, triunfantes o fallidas. De todos nuestros pensadores marxistas sin duda el peruano Mariátegui fue el más original, acompañado por el combativo joven Julio Antonio Mella en Cuba, el salvadoreño Farabundo Martí y el erudito argentino Aníbal Ponce o el gran dirigente cordobés de la Reforma Universitaria Deodoro Roca. Años más tarde, esta concepción creadora del marxismo alcanzó su cenit con la obra, el pensamiento y la práctica política del Che Guevara y toda la corriente que en él se inspira. Corriente que no quedó sepultada en los años '60.

La insurgencia continúa hoy, en pleno siglo XXI, batallando en Colombia con las FARC-EP y en varios otros países, desafiando dogmas y modas universitarias, grandes «analistas» mediáticos e inclusive pretendidos marxólogos que de manera triste, gris y mediocre citan palabritas sueltas de Marx... para oponerse a las rebeliones populares y a las insurgencias contemporáneas. Creo que esta concepción del marxismo ha sido tan rica y productiva que generó diversas creaciones originales de Nuestra América, desde la teoría marxista de la dependencia con Ruy Mauro Marini hasta la teología de la liberación, pasando por la **Pedagogía del Oprimido** de Paulo Freire entre muchos otros y otras.

¿Qué lecturas sugieres para iniciarse en el estudio de esta concepción?

En primer lugar leer al Che: *¿Qué debe ser un joven comunista?*, texto formidable... *El socialismo y el hombre en Cuba* y el *Mensaje a los pueblos del mundo a través de la Tricontinental*, también del Che. Los *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana* de Mariátegui; *Humanismo burgués y humanismo proletario* de Ponce, *Poder burgués y poder revolucionario* de Santucho, el *Cuaderno n° 11* de los *Cuadernos de la cárcel* de Gramsci, las *Tesis sobre Feuerbach* de Marx, el *¿Qué hacer?* de Lenin; *La cosificación y la conciencia el proletariado* de Lukács... Pero también sugeriría leer a Mariano Moreno y a Simón Bolívar, conocer la historia de San Martín, Artigas y Toussaint- Louverture, conseguir la novela *El recurso del método* de Alejo Carpentier, mirar y discutir películas como *Queimada*, *Los traidores*, entre muchas otras.



¿Cuáles son las tareas que desde la izquierda deberíamos encarar para reactualizar y darle vida a esta tradición?

No tengo la bola de cristal ni me siento un profeta. Sólo tengo opiniones y ni siquiera sé si son válidas. Hay que acabar con la ingenuidad de creer que la gente que escribió o leyó libros «tiene la precisa», aferró la verdad con sus dedos y tuvo acceso al futuro. No es así. Basta de «médicos brujos». Simplemente pienso y siento que debemos darles la espalda a quienes nos quieren convencer de que el guevarismo es algo «viejo» y «pasado de moda», que la estrategia para la toma del poder es «autoritaria» y «vanguardista», que para defender las luchas sociales y los movimientos de la base hay que abandonar la construcción de organizaciones que vayan más allá de las reivindicaciones del día a día. No tenemos la receta infalible (el que dice que la tiene sencillamente miente) pero sabemos que debemos mirar más a América Latina, como nos enseñó Mariátegui. Pero no sólo a las experiencias institucionales (Cuba, Venezuela, Ecuador, Bolivia) o a los movimientos sociales (Sin Tierra de Brasil, comunidades indígenas de Chiapas, etc.). Hay que mirar Nuestra América, sí, pero en forma completa..., sin olvidarnos tampoco de la insurgencia comunista que en Colombia hoy obliga a los yanquis a desplegar siete nuevas bases militares para aplastar el sueño de la Patria Grande de Simón Bolívar y San Martín.

Tema 2: Filosofías emancipadoras indoamericanas

Preguntas problematizadoras

1. ¿Por qué razones el pensamiento político revolucionario de José Carlos Mariátegui no es un pensamiento colonizado?

2. ¿El pensamiento político revolucionaria de Ernesto Guevara parte del capitalismo europeo o de nuestras tierras indoamericanas y sus acuciantes problemas cotidianos?



3. ¿Los problemas cotidianos de nuestro barrio (violencia y demás) nos exige un pensamiento prestado, imitativo, adaptativo o un pensamiento revolucionaria con personalidad nacional, que se produzca críticamente desde nuestras raíces históricas?

4. El pensamiento emancipatorio anticapitalista y antiimperialista, ¿será producido sin dialogo crítico con el pensamiento revolucionario occidental?

5. Plantear la restauración del Tawintinsuyo, ¿es caer en el llamado pachamamismo?



Lectura de trabajo para el tema 2

EL MARXISMO DE MARIÁTEGUI Y GUEVARA

EN EL PENSAMIENTO POLÍTICO LATINO-AMERICANO

Gonzalo Adrián Rojas*

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es ubicar al pensamiento político del peruano José Carlos Mariátegui y del argentino-cubano Ernesto Guevara de la Serna, el “Che” Guevara, en el marco de la teoría marxista de la política.

La necesidad teórica y política de este abordaje y su actualidad radica en que en los últimos años han surgido un conjunto heterogéneo de movimientos sociales, en América Latina, que reabrieron la discusión teórica sobre los cambios sociales, las diferentes formas de organización política y una crítica al eurocentrismo teórico, entre aquellos que pretenden trascender la sociedad capitalista.

Algunos de los motivos que podemos señalar para que este debate vuelva a plantearse en la izquierda política y social provienen por un lado de los fracasos de las instituciones de un republicanismo democrático liberal en los límites de los capitalismos periféricos con hegemonía neoliberal para solucionar los graves problemas sociales de la subregión, que podemos denominar las promesas incumplidas de las democracias y por otro el del fracaso de los colectivismos burocráticos en la ex Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) y en los países del este europeo como formas de superación de la sociedad capitalista, así como las contrarrevoluciones capitalistas triunfantes en China y en Vietnam.

Estos debates sobre la necesidad o no de la organización política, sobre antiimperialismo y socialismo, eurocentrismo y formaciones económico-sociales latinoamericanas fueron planteados por Mariátegui y se desarrolla después del triunfo de la revolución cubana, en 1959.

En un contexto político y social completamente diferente, esta polémica regresa, entre una parte de los movimientos sociales y políticos de América Latina, en un contexto de hegemonía capitalista neoliberal, de luchas y resistencias en gran medida defensivas y en el marco de una crisis general del capitalismo mundial, agudizada a partir del año 2008.

PREMISAS TEÓRICAS

El marco teórico de este trabajo pretende pensar el mundo desde América Latina, lo cual en el proceso de globalización significa pensar las particularidades de la inserción de la subregión en el marco teórico de este trabajo pretende pensar el mundo desde América Latina, lo cual en el proceso de globalización significa pensar las particularidades de la inserción de la subregión en ese flujo, el capitalismo mundial (Cf. Aricó: 1999, Grüner: 2002 y Löwy: 1999). La interpretación de Mariátegui y Guevara y las polémicas que aquí pretendemos esbozar son en una línea teórica marxista y leninista que se conjuga con elementos trotskistas; pretendiendo realizar una aplicación creativa del marxismo a la realidad de América Latina superar tanto las visiones excepcionalistas indoamericanas (anti-mariateguistas pero lamentablemente consideradas como mariateguistas) como las eurocéntricas, esta última, una ideología común en las políticas



tanto de la Segunda como de la Tercera Internacional. En su versión social-demócrata, el eurocentrismo aparece bajo la hegemonía de una lectura positivista e evolucionista, en síntesis anti-dialéctica y en su versión estalinista, hegemónica en la Internacional Comunista después de la muerte de Lenin, el eurocentrismo transporta mecánicamente los modelos de evolución históricos de Europa al subcontinente (Cf. Aricó:1999 y Lowy:1999)

Diferenciamos claramente marxismo y leninismo de marxismo-leninismo. Cuando nos referimos a marxismo y leninismo estamos planteando una teoría política de la revolución social que pretende superar la sociedad de clases y la propia existencia del Estado en el comunismo. El marxismo-leninismo, después de la muerte de Lenin, se transformó en una ideología de Estado, castrando su potencial revolucionario tanto en su versión estalinista pro-rusa como décadas después en su versión estalinista-maoísta pro-china. En síntesis, leninismo no es sinónimo de estalinismo y el estalinismo es considerado como una corriente y una práctica política contrarrevolucionaria, anti-marxista y anti-leninista.

En oposición los planteos eurocéntricos, por fuera del marco teórico marxista, encontramos sobre América Latina, visiones “excepcionalistas” tanto “nacional populares” como “indigenistas”, en su momento, las primeras sostenidas por el hegeliano Haya de la Torre frente al marxista y leninista Mariátegui, que expresan a un conjunto heterogéneo de corrientes anti-marxistas. Estas lecturas tienden a absolutizar las particularidades de América Latina poniendo en cuestión en última instancia al propio marxismo en su conjunto, entendiéndolo como una corriente exclusivamente colonialista y europeizante.

Entendemos que, no sólo los estudios de Mariátegui sobre la realidad peruana y su preocupación por incorporar la cuestión indígena en sus análisis, algunas de las proposiciones de Guevara, fundamentalmente sobre el carácter socialista de la revolución, sino que también el concepto formación económico-social de Marx, la categoría desarrollo desigual y combinado así como la idea de programa de transición de León Trotsky y Antonio Gramsci, brindan elementos que contribuyen claramente a una visión no eurocéntrica del marxismo desde el interior del propio marxismo.

Recordemos la célebre frase de Guevara, pronunciada el 16 de abril de 1967 en su Mensaje a los pueblos del mundo a través de la Tricontinental, o revolución socialista o caricatura de revolución, la cual sintetiza la caracterización de Guevara sobre el tipo de revolución. Esta postura está en una clara oposición a las políticas de los partidos comunistas que defendían una caracterización del tipo de revolución democrático-burguesa en los países coloniales y semi-coloniales.

La lectura teórica de Antonio Gramsci tiene un carácter leninista, combativo y revolucionario, por lo tanto, este trabajo rechaza aquellas del comunista italiano que lo definen como un teórico del consenso que busca la conciliación entre las clases, de una sociedad civil homogénea sin clases, fracciones y conflictos, que rechaza la violencia revolucionaria y el propio concepto de revolución.

Por último, consideramos que la experiencia histórica ha mostrado que no es posible cambiar el Estado burgués desde el interior de este. Marx, en el XVIII Brumario de Luis Bonaparte, cuando se refiere al Estado burgués, plantea que hasta el momento todas las revoluciones triunfantes no han hecho otra cosa que fortalecer y ampliar el Estado, que ahora el proletariado debe destruirlo. De la misma forma Engels en su análisis de la derrota de la Comuna de París de 1871 expresa que esta experiencia ha demostrado que el proletariado no puede simplemente tomar la máquina, el aparato del Estado burgués y hacerlo servir a sus intereses, sino que es



necesario construir otra forma de organización política alternativa a este Estado. Engels rechaza las visiones instrumentalistas del Estado, que en última instancia lo hacen aparecer como una institución neutra, no clasista que hoy puede servir a ciertos intereses y mañana a los intereses contrarios.

En su conjunto, las ideas gradualistas social-demócratas y eurocomunistas, inclusive la experiencia más avanzada de este tipo en América Latina, como lo fue el gobierno del socialista reformista de izquierda del chileno de Salvador Allende y de la Unidad Popular entre 1970 y 1973, refuerza de manera suficiente esta lectura. Si no fue posible esta transformación pacífica y desde el Estado, con una clara perspectiva socialista como la de Allende, ¿qué podemos pensar al evaluar los procesos políticos nacionalistas e indigenistas como los de Bolivia, Ecuador o la revolución bolivariana en Venezuela?

Una discusión célebre: ¿socialismo o anti imperialismo? Una de las principales polémicas latinoamericanas podría centrarse en las entabladas por las figuras de los peruanos, Mariátegui y Raúl Haya de la Torre. Esta polémica es muchas veces mencionada pero poco estudiada y podría sintetizarse en socialismo y anti-imperialismo.

Retomar esta polémica es muy importante porque en América Latina nos encontramos con al menos el siguiente panorama en las discusiones teóricas políticas y organizativas en las izquierdas que pretenden superar la sociedad capitalista, las cuales muchas veces aparecen de una manera muy confusa y bajo diferentes formas.

Para mencionar unos cinco ejemplos de esta situación en los debates, nos encontramos con: a) grupos autonomistas inspirados en algunos elementos del zapatismo mexicano, que denominamos “neo-zapatistas”, que combaten teóricamente contra leninistas y luxemburguistas como si fueran exactamente lo mismo; b) partidarios del espontaneísmo, “neo-anarquistas”, anti-organizacionistas en el plano político que intentan conjugar sus posiciones con las de un supuesto luxemburguismo, contra leninistas y estalinistas, sin diferenciar entre estas dos corrientes; c) tendencias indigenistas de masas o variantes latinoamericanistas nacional-populares, “esencialistas” contra marxistas de todas sus matrices, considerada en bloque como una ideología fundamentalmente colonizadora y europeizante, en algunos casos con una pretendida inspiración mariateguista; d) gramscianos-luxemburguistas, con elementos foucaultianos, rebeldes, partidarios de la construcción de poder popular contra leninistas; e) heterogéneos izquierdistas estadólatras, que entienden que comunismo es sinónimo de estatismo contra marxianos, leninianos y guevarianos, que no abandonan el concepto político: dictadura del proletariado, entendida como una fase de transición, y que consecuentemente aspiran a una sociedad sin clases y sin Estado y f) inclusive neo-guevaristas posmodernos.

De esta forma el debate y la fecunda polémica no aparecen con claridad, ya que nos encontramos, con luxemburguistas, gramscianos, mariateguistas y guevaristas que no diferencian leninismo de estalinismo, es decir, que de una manera simplificada, no tienen en cuenta el proceso político de la revolución rusa y la derrota de la revolución en Europa, como si todo fuera lo mismo, colocando a estos cuatro en un campo revolucionario, pero diferente que el de Lenin, a anarquistas luxemburguistas mariateguistas, lo que es una contradicción en términos y a estalinistas, junto con pos-modernos de “izquierda” como Boaventura de Souza Santos y neo-indigenistas estadólatras como Álvaro García Linera, que defienden la posibilidad de colonizar el Estado capitalista en una estrategia neo-social-demócrata o neo-euro-comunista, para hacerlo servir intereses diferentes que los de las diferentes fracciones del capital.



Algunas de estas posiciones políticas son parecidas, pero no son todas iguales. Intentaremos primero puntualizarlas para después avanzar en una polémica específica, una parte de los debates sobre la organización política entre Mariátegui y Haya de la Torre, historizándola, un debate entre un marxista y leninista, frente a un nacionalista antiimperialista hegeliano.

El debate entre Mariátegui y Haya de la Torre estará centrado en libros y artículos de los teóricos peruanos. En el caso de Mariátegui, priorizaremos, Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana; Indigenismo y socialismo; Punto de vista anti-imperialista; Las razas en América Latina; Respuesta a una pregunta; La mujer y la política; El 1ro. De mayo y el frente único; Trotsky y la oposición de izquierda; El determinismo marxista y Freudismo y marxismo. Por su parte en el caso de Haya de la Torre nos centraremos en sus textos que abordan las relaciones entre el aprismo y el marxismo y su visión del aprismo y del marxismo; la utilización de Hegel contra Marx; su interpretación de Lenin; sus lecturas sobre el indio como tipo y mito y quien debe ser el grupo dirigente del proceso. La obra de Oliveros S. Ferreira: Nossa América: Indoamérica. A odem e a revolução no pensamento político de Haya de la Torre, es también indispensable para entender el pensamiento político de Haya de la Torres desde un punto de vista nacionalista.

En 1926, Mariátegui y Haya de la Torre mantienen buenas relaciones, siendo ambos miembros de la Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA), fundada en México por Haya de la Torre dos años antes. Mariátegui publica en esa época la Revista Amauta, que dirigirá hasta su muerte, que intentaba ser un portavoz de una generación y busca colocar a Perú en el seno de las discusiones y polémicas políticas y culturales mundiales. Esta revista publica textos de Sorel, Trotsky, Barbusse, Rolland, Plejanov y Vallejos, entre otros.

En 1928 Mariátegui rompe con Haya de la Torre, en el momento en que el APRA deja de ser un frente antiimperialista y pretende convertirse en un partido antiimperialista. Amauta proclama su absoluta independencia frente a cualquier grupo, pequeño burgués, nacionalista y demagógico y hace un llamado a conformar un comité organizativo para construir un partido socialista obrero y campesino. El 7 de octubre de 1928, es fundado el Partido Socialista del Perú (PSP), siendo Mariátegui nombrado como secretario general, quien redacta el programa del nuevo partido. En ese momento Amauta decide publicar un suplemento obrero llamado Labor. El

1 de mayo de 1929, este suplemento publica dos textos de Mariátegui llamando a conformar una Central General de Trabajadores de Perú. Esta representará a 58 mil trabajadores de las industrias y representará también a la Federación Indígena que aporta 30 mil indios. Será Mariátegui quien por primera vez presentará en un congreso sindical latinoamericano tesis sobre la cuestión indígena.

Esta posición política será rechazada por la I Conferencia Comunista Latino-americana, celebrada en Buenos Aires, donde los partidos comunistas de la región, en proceso acelerado de estalinización, en la voz de Vitorio Codovilla, Secretario general del Partido Comunista de la Argentina (PCA) ataca duramente al PSP y no es reconocido por la Internacional Comunista, por desviar al proletariado de la lucha de clases. Mariátegui y sus camaradas son invitados a disolver el PSP y formar un verdadero “partido comunista” en el Perú. Esta posición es rechazada por Mariátegui, pero pocos meses después de su muerte en 1930, el partido es transformado en Partido Comunista del Perú.

Por su parte la preocupación central de Haya de la Torre, es la lucha anti-imperialista, conservando su independencia del marxismo, para superarlo fundamentalmente de la variante



imperialista del marxismo que es como él considera al leninismo. Mariátegui defiende el socialismo y no considera a la lucha anti-imperialista como la central.

El nacionalista peruano opone permanentemente Hegel a Marx, afirmando que en realidad lo mejor del marxismo es su hegelianismo, es decir, la dialéctica, no un dogma. Marx es resultado de la realidad europea, estudia Europa y piensa para Europa. Debemos aplicar la dialéctica al marxismo, no podemos aceptar doctrinas europeizantes, sino que tenemos que negarlas y superarlas, toda continuidad precisa una negación. Según el marxismo todos los pueblos deben pasar por las mismas etapas para concluir en la revolución rusa de 1917 y la dictadura del proletariado. Marx estudia el capitalismo inglés y cree que todos los países van a desarrollarse de la misma manera, pero la realidad es que el capitalismo evoluciona de muchas formas, no sólo como el capitalismo inglés, entonces si no se cumple este espejismo, no avanza la revolución mundial. Los comunistas se creen portadores de una verdad universal incuestionable y ahistórica. Mariátegui intenta realizar una aplicación creativa del marxismo a América Latina, elaborando una visión no eurocéntrica del marxismo.

Según Haya de la Torre, América Latina tiene un tiempo y un espacio diferente de Europa y del marxismo, el aprismo propone negar la negación separar de Marx el determinismo filosófico de la dialéctica hegeliana y quedarse con la dialéctica hegeliana abandonando el marxismo. Lenin entiende que el imperialismo es la fase superior, última, del capitalismo, esa es una visión eurocéntrica, porque en realidad en América latina es la primera. Indoamérica es feudal, por lo tanto la revolución debe ser anti- feudal y anti-imperialista, no socialista porque el propio imperialismo feudaliza. Mariátegui entiende que en América Latina con las especificidades de su formación económico-social es necesaria una revolución socialista.

Para Haya de la Torre, la lucha antiimperialista es la que da beneficios a los pueblos latinoamericanos, no el socialismo. En América Latina debemos pensar en un capitalismo de Estado, no en una dictadura del proletariado y en la unidad política de los latinoamericanos no en el proletariado como sujeto histórico. El proletariado es pequeño, las masas campesinas son lo más importante en un contexto feudal y semifeudal. Un partido proletario jamás podrá tener éxito en el contexto político latinoamericano. La formación económico social latinoamericana tiene un proletariado joven, un campesinado vasto, clases medias empobrecidas, burgueses producto de residuos feudales, siendo la pequeño burguesía el sector más culto e inteligente. Es necesaria una alianza de clases entre los tres sectores oprimidos por el imperialismo y el semi feudalismo para conformar un partido que defiende el capitalismo de Estado (pequeño burguesía, trabajadores y campesinos) y el APRA representa a estas tres clases. El enemigo es el imperialismo en América Latina, no el capital privado.

Mariátegui es contrario al etapismo y a la realización de una alianza con sectores pequeño-burgueses y burgueses antiimperialistas. La discusión central entre ambos autores es entre marxismo y leninismo frente al hegelianismo y entre socialismo y anti-imperialismo. La teoría política del “Che” Guevara: revolución socialista o caricatura de revolución. Es importante rescatar la teoría de Guevara, quien en general, es abordado el sólo en el momento de su praxis de Guevara.

El pensamiento político de Guevara es entendido como una elaboración teórica al interior del marxismo latinoamericano opuesta a las visiones hegemónicas: la socialdemocracia, positivista, belicista y reformista el estalinismo, entendido como la ideología del Estado “Soviético” después de la muerte de Lenin, contra-revolucionario, mecanicista, anti-dialéctico y estructuralista. Es una visión historicista y humanista de la filosofía de la praxis, en la tradición crítica y anti-dogmática de José Carlos Mariátegui y Antonio Gramsci.



Es importante destacar que la teoría política del “Che” Guevara es una teoría de una práctica política que busca cambiar las condiciones sociales, las condiciones “objetivas” y que es una teoría y una práctica política que entre otras cosas, cambió la forma de hacer política el subcontinente, en general y en la izquierda en particular. Podemos considerar al “Che”, junto con Trotsky, seguramente un teórico de la subjetividad. Guevara no fue un empirista pragmático, ni un producto de consumo de una cultura juvenil, ni tampoco un mito que debe ser adorado independientemente de sus ideas. Guevara fue un militante revolucionario que articula teoría y praxis, un filósofo de esta praxis revolucionaria, en el camino que Karl Marx expone en Las Tesis sobre Feuerbach.

De la misma forma que Mariátegui, Rosa Luxemburgo y Gramsci, fue fuertemente criticado por las corrientes marxistas eurocéntricas de su época, así como también por los maoístas, centralmente a través de Charles Bettelheim.

En Guevara encontramos la teoría y la praxis de un revolucionario socialista e internacionalista. Defiende que el deber de todo revolucionario debe ser hacer la revolución, que el carácter de esa revolución mundial es socialista, sino estaríamos hablando de una caricatura de revolución.

Así como Lenin, Luxemburgo y Trotsky criticaban el quietismo de la Segunda Internacional, Guevara y Fidel Castro, criticaban el quietismo de la III Internacional y de los comunistas oficiales. Guevara es un crítico feroz del marxismo soviético en general y de Nikita Krushev en particular. Cuando el impulsor del XX Congreso del Partido Comunista de la Unión Soviética (PCUS) afirma que el comunismo se tornará atrayente cuando la URSS alcance a los Estados Unidos en su nivel de consumo norteamericano, Guevara expone que el comunismo es mucho más que una forma de distribución de bienes, es una nueva sociedad, que precisa un hombre nuevo, cultural, política y éticamente.

Es importante recordar que Guevara tiene diferencias políticas con el foquismo de Régis Debrails entendiéndolo que no es contraria la guerra de guerrillas a la lucha de masas. Como en Vietnam tiene que existir una ligación orgánica entre la vanguardia armada y la lucha de masas. Guevara no reduce la revolución a un método, la lucha armada, como pretender entender algunos.

CONCLUSIÓN

El objetivo de este trabajo fue ubicar al pensamiento político del peruano José Carlos Mariátegui y del argentino-cubano Ernesto Guevara de la Serna, el “Che” Guevara, en el marco de la teoría marxista de la política y el marxismo latinoamericano. Son centrales para pensar una teoría no europeizada del marxismo ante la necesidad política de superar la sociedad capitalista en el marco de su crisis general.

BIBLIOGRAFIA

- BORON A.; 2007; Reflexiones sobre el poder, el estado y la revolución. El tema del poder en el pensamiento de la izquierda en América Latina. Córdoba: Espartaco.
- FERREIRA, OLIVEIROS S.; 1971; Nossa América: Indo - América, a ordem e a revolução no pensamento de Haya de la Torre, Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.
- GUEVARA, E. Contra el burocratismo (p.62-67), El socialismo y el hombre en Cuba (p.81-99), Algunas reflexiones sobre la transición socialista (p.100-107); Crear dos, tres, muchos, Vietnam es la consigna (124-137) en Revista Contexto Latino-americano n.5-octubre de 2007; Bogotá: Ocean Sur.
- HOLLOWAY, J. 2003 Mudar o mundo sem tomar o poder o significado da revolução hoje. São Paulo: Boitempo editorial.



LANDER, E. (org.); 2005; A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas; São Paulo: Clacso.
LÖWY, M.; 1999; O marxismo na América Latina. Uma antologia de 1909 aos dias atuais; São Paulo: Fundação Perseu Abramo. Introdução (p.9-66).

MARIATEGUI, J.C. 2008. Sete ensaios de interpretação da realidade peruana. São Paulo: Expressão Popular; 2006; Por un socialismo Indo-americano. Rio de Janeiro: UFRJ.; 1995; Textos Básicos. México: Fondo de Cultura Económica. MARX, K.; 2006; Simón Bolívar. Madrid: Sequitur.

Texto 2

TUPAC AMARU II: EL PROYECTO NACIONAL ANDINO

“...desde el principio de su traición mandó y mandaba como REY, bajo el frívolo y bajo pretexto de ser descendiente legítimo y único, según va indicado de la sangre real de los Emperadores Gentiles, y con especialidad del Inca Felipe Túpac Amaru...”

(Sentencia dictada contra José Gabriel Túpac Amaru, Cusco 15 de mayo de 1781)

En 1780, luego de doscientos cuarentiocho años de la llegada de los españoles a los Andes, en las provincias altas de los actuales departamentos del Cusco, Apurímac, Arequipa, Tacna, Puno y el Alto Perú (Bolivia actual); se dio inicio a la más importante gesta anti-colonial del siglo XVIII, en América del Sur. Fue una guerra que respondía a un proyecto de sociedad y a una visión política que se había ido desarrollando en el interior de algunos sectores de la élite andina y que fue seguida y desbordada por multitudes mayoritariamente indígenas.

I. ALGUNAS APRECIACIONES INICIALES SOBRE EL CARÁCTER POLITICO DE LOS HECHOS.

Conforme se desprende de diversos estudios e investigaciones, referidas a la gran guerra encabezada por JOSE GABRIEL y DIEGO CRISTOBAL TUPAC AMARU; y sobretodo del análisis de las fuentes escritas de la época (relaciones, cartas, edictos, bandos, proclamas, expedientes judiciales, probanzas de nobleza de la Familia Túpac Amaru y sentencias contra los rebeldes) se puede apreciar:

1.- Que, mucho antes de iniciar las acciones, la familia TUPAC AMARU, era una familia de curacas nobles indígenas de Tinta, cuyos miembros se consideraban descendientes en línea recta de los Incas, en la rama de MANCO INCA, uno de los hijos menores de Huayna Cápac; es decir su sangre provenía de los caudillos quechuas que durante la época de la conquista española no se sometieron al invasor hispano, los llamados Incas de Vilcabamba.

2.- Documentos como la Petición que presentó José Gabriel Túpac Amaru a la Real Audiencia de Lima en 1777(1), permiten verificar que JOSE GABRIEL TUPAC AMARU, tenía una gran convicción de sus derechos como descendiente de los incas y ello lo motivaba a reclamar reconocimientos de nobleza y reivindicaciones patrimoniales a favor suyo y de su linaje, así como en defensa de los indios.

3.- Las SENTENCIAS dictadas por los jueces coloniales, contra los rebeldes, hacen referencia expresa a las finalidades políticas de la guerra de los TUPAC AMARU II :

PARRAFOS DE LA SENTENCIA DICTADA CONTRA JOSE GABRIEL TUPAC AMARU

“En la causa criminal que ante mí pende y se ha seguido de oficio de la Real Justicia contra José Gabriel Túpac Amaru, cacique del pueblo de Tungasuca, en la Provincia de Tinta, por el horrendo crimen de rebelión o alzamiento general de los indios, mestizos y otras castas, pensado hace más de cinco años y ejecutado en casi todos los territorios de este virreinato y el



de Buenos Aires, con la idea (de la que está convencido) de querer coronar Señor de ellos y Libertador de las que llamaba miserias de estas clases de habitantes que logró seducir....creyéndole del tronco principal de los Incas, como se ha titulado, y por eso dueño absoluto y natural de estos dominios y su vasallaje... (...) ...el que llamaban su Inca; quien al mismo tiempo que publicaba, en las innumerables convocatorias, bandos y órdenes suyos (de los que hay bastantes originales en estos autos) que no iban contra la iglesia, la privaba, como va dicho de sus mayores fuerzas y potestades, haciéndose legislador... privando a una y a otra alta potestad de sus más particulares prerrogativas y poder: **pues ponía en las doctrinas curas, se recibía en las iglesias bajo palio, nombraba justicias mayores en las provincias, quitaba los repartimientos o comercio permitido por tarifa a sus jueces, levantaba las obvenciones eclesiásticas, extinguía las aduanas reales y otros derechos que llamaba injustos: abría y quemaba los obrajes, aboliendo las gracias de mitas...mandaba embargar los bienes de los particulares habitantes de ellos y no contento con esto quería ejecutar lo mismo tomando los caudales de las arcas reales: imponía pena de vida a quien no le obedecía.... Se hizo pintar y retratar en prueba de estos designios torpes, con insignias reales de unco, mascapaicha y otras... desde el principio de su traición mandó y mandaba como rey, bajo el frívolo y bajo pretexto de ser descendiente legítimo y único, según va indicado, de la sangre real de los emperadores gentiles, y con especialidad del Inca Felipe Túpac Amaru, cuya declaración se usurpó desde luego sin facultad, pues el tribunal de la Real Audiencia de Lima, donde pendía esta causa, no le había declarado ningún derecho a esta descendencia, antes por el contrario había fundamentos bien seguros para denegársela, cuyas presunciones de entroncamiento, no obstante de hallarse en este tan dudoso estado, han hecho tal impresión en los indios, que llevados de ésta le hablaban y escribían en medio de su rudeza, con la mayor sumisión y respeto, tratándole a veces de Señoría, Excelencia, Alteza y Majestad, viniendo de varias provincias a rendirle la propia obediencia y vasallaje..."(2)**

4. CARTAS E INFORMES DE LA EPOCA:

Coinciden plenamente en que las finalidades políticas de la guerra de los Túpac Amaru, eran acabar con la dominación española y establecer en su lugar un régimen monárquico encabezado por José Gabriel Túpac Amaru. Por ejemplo, el partícipe directo de los hechos, obispo del Cusco: JUAN MANUEL MOSCOSO, en una carta que remite al Virrey el 21 de noviembre de 1780, apenas 17 días después de que las acciones se iniciaran, señala que José Gabriel es: "indio rebelde a la Corona" y denuncia: **"las tórridas intenciones del amotinado, al logro de la Corona que imagina suya"** (3). Se debe tener en cuenta, que esta carta emite juicios que corresponden apenas a los primeros quince días de la rebelión; posteriormente, en otra misiva dirigida igualmente al Virrey, el obispo del Cusco nos brinda la clave para entender un asunto que aún hoy constituye un punto de discrepancia entre los investigadores de la gran rebelión, pues señala: que, aunque **"algunos"** edictos y convocatorias de TUPAC AMARU aparentan fidelidad al rey y amor a la religión, esto no es sino una hipocresía para tomar fuerza y **"hacerse absoluto dueño de los individuos y sus haciendas"**(4). El coronel español PEDRO DE LA VALLINA, un testigo de excepción de los hechos, pues fue prisionero de José Gabriel Túpac Amaru y estuvo recluido en la casa del inca, en una carta dirigida al Corregidor de La Paz afirma: **"El principal fin de este indio José Tupamaro es coronarse."**(5). La Relación del Corregidor de Puno, relata un episodio frecuente en la gran rebelión: **"Adelantose a responder por todos los otros un yndio con bastón en la mano y ...dijo resueltamente que no necesitaban aquél indulto, ni reconocían por Soberano al Rey de España, sino a su Ynca Túpac Amaru..."**(6). Otro funcionario realista, contemporáneo de los hechos, el Corregidor de Arequipa, Balthasar de Semanat señala que: Túpac Amaru se había revelado con el fin de: **"despojar a su Majestad de estos reinos"**(7).



En suma, hace 229 años, todo el sur peruano, el Alto Perú (actual Bolivia) y las provincias del norte argentino, estaban conmocionadas: se acababa de iniciar la terrible guerra encabezada por la familia Túpac Amaru, contra el sistema colonial hispánico, en pos del poder.

La fecha del inicio de esta guerra, comúnmente se sitúa en el 4 de noviembre de 1780, día que los rebeldes apresan al corregidor español Antonio de Arriaga, al que después ejecutan. Las acciones se prolongarían hasta 1783, cuando es detenido y asesinado el último gran líder: Diego Cristóbal Túpac Amaru, el mismo que solamente pudo ser aprisionado mediante la traición, ya que las autoridades virreinales firmaron un tratado de paz con los rebeldes, que no respetaron.

II. BREVE EXPOSICION DE HECHOS Y PROYECCIONES DE LA GUERRA

Estallada en lugares altos del Cusco y Puno, aproximadamente 250 años después de la conquista española; la guerra de los Túpac Amaru, se expandió vertiginosamente por las comunidades quechuas y aymaras, que se aliaron contra los colonialistas. Los caudillos de la rebelión pertenecían a una familia de curacas locales, que pregonaban ser descendientes de los INCAS; su grito llamando a la lucha contra el régimen colonial, causó una conmoción política y social, sin precedentes para su época. Ningún pueblo indígena de la América colonial, ni los aztecas, ni los mayas, ni los araucanos, fueron capaces de vertebrar un movimiento de tal magnitud y con tales ambiciones políticas.

Pues en Túpac Amaru II, hay toda una visión o idea del Perú: éste no se encuentra conformado ya solamente por los indios, ni por los españoles ni por los mestizos; el Perú está conformado por todos los que somos connacionales, por los que hemos nacido en este territorio y estamos dispuestos a defenderlo. Este planteamiento se expresa claramente en los bandos y proclamas tupacamaristas, que fueron muchos, y que se publicaron y se dieron a conocer a la población, entre 1780 a 1783, a lo largo de la guerra que encabezó la familia Túpac Amaru contra el régimen colonial. En el ideario de TUPAC AMARU II hay un proyecto nacional claro y contundente, lo notable es que TUPAC AMARU plantea el liderazgo de la nación indígena en ese proyecto, sobre los demás componentes étnicos de la población; pero sin excluir a nadie, pues el caudillo invita a los criollos, a los españoles americanos e invita a los afroamericanos, a formar parte de la empresa nacional que él se siente llamado a comandar como descendiente de los Incas.

A este respecto, bástenos citar algunos párrafos, de los muchos bandos, edictos y proclamas, que los Túpac Amaru hicieron llegar al pueblo por estos días. No nos referiremos al famoso BANDO DE LA CORONACION DE TUPAC AMARU, harto conocido; mencionaremos otros: por ejemplo, el EDICTO A LOS CRIOLLOS DE CHICHAS, del 23 de diciembre de 1780; cuyos párrafos más importantes, sintetizan claramente el proyecto nacional al que los líderes se orientaban y nos demuestran que los TUPAC AMARU pretendían asumir el poder, invocando fundamentos políticos y jurídicos: los derechos que consideraban que les correspondían en razón a SU ESTIRPE INCA y a la búsqueda del BIEN COMUN:

UN EJEMPLO DE LAS PROCLAMAS DE TUPAC AMARU II EDICTO A LOS CRIOLLOS DE CHICHAS

“Don José Gabriel Túpac Amaru, indio de la sangre real y tronco principal: Hago saber a los paisanos criollos, moradores de la provincia de Chichas y sus inmediaciones, que viendo el yugo fuerte que nos oprime con tanto pecho, y la tiranía de los que corren con este cargo, sin tener conmiseración de nuestras desdichas y exasperado de ellas y de su impiedad, he determinado sacudir este yugo insoportable y contener el mal gobierno que experimentamos de



los jefes que componen estos cuerpos. Sólo siento, de los paisanos criollos, a quienes ha sido mi ánimo (que) no se les siga algún perjuicio, sino que vivamos como hermanos y congregados en un cuerpo, destruyendo a los europeos... para el amparo, protección y conservación de los españoles criollos, de los mestizos, zambos e indios, y su tranquilidad, por ser todos paisanos y compatriotas, como nacidos en nuestras tierras, y de un mismo origen de los naturales, y haber padecido todos igualmente dichas opresiones y tiranías de los europeos. Si eligen este dictamen no se les seguirá perjuicio ni en vidas ni en haciendas, pero si despreciando esta mi advertencia hicieren lo contrario, experimentarán su ruina, convirtiendo mi mansedumbre en saña y furia... y así no estimen en poco esta mi advertencia, que es nacida de mi amor y clemencia, que propende al bien común de nuestro reino, pues se termina a a sacar a todos los paisanos españoles y naturales de la injusta servidumbre que han padecido.

Y para que así tengan entendido se fijarán ejemplares de este edicto, en los lugares que se tenga por conveniente, en dicha provincia, en donde sabré quienes siguen este dictamen, premiando a los leales y castigando a los rebeldes, que conoceréis vuestro beneficio y después no alegraréis ignorancia. Es cuanto puedo deciros. Lampa y diciembre 23 de 1780.
D. José Gabriel Túpac-Amaru, Inca”

La lucha que siguió y se desarrolló, sería aterradora, para ambos bandos. En la fase inicial, dirigida por José Gabriel Túpac Amaru, los incas derrotan en SANGARARÁ, a la primera expedición enviada para reprimirlos, donde perecen 576 soldados y oficiales colonialistas, solamente contando a criollos y españoles, como lo recuerda LEWIN; luego lograrían el control de gran parte de la meseta del Collao – el Altiplano, liberan Ayaviri, Lampa, Azángaro y los altos espacios cusqueños, consiguiendo la adhesión de muchas comunidades quechuas y de la vigorosa etnia aymara; derrotan al ejército conjunto de los corregidores de Lampa, Puno y Chucuito, para seguidamente atacar al Cusco durante 8 días, tras los cuales el caudillo José Gabriel Túpac Amaru ordena la retirada hacia sus bastiones de Tinta, al ver que los españoles habían impuesto el terror en esa ciudad y los indios nobles de aquella urbe le daban la espalda. Hacia marzo de 1781, mientras la rebelión crece en el Alto Perú, donde el común de los aymaras había elegido como máximo jefe (APU MALLKU) de los ayllus o marcas a JULIAN APAZA TUPAC KATARI, quien pone cerco a La Paz; los realistas contratacan en el Cusco, con un ejército compuesto por más de 17,000 hombres; y José Gabriel en lugar de dirigirse hacia los altos espacios andinos de Puno y el Alto Perú, donde contaba con grandes fuerzas, decide resistir en Tinta, en las heredades ancestrales de la familia Condorcanqui, a cuyo linaje también pertenecía. Tras dividir por razones tácticas sus fuerzas, los Túpac Amaru logran vencer a los realistas y sus servidores indios en Pucacasa, Cusipata y Lauramarca; pero sufren una importante derrota en SALCA, donde según testimonios de la época, citados por VEGA, hubo una carnicería que horrorizó a Túpac Amaru: **“cuyo asombro creció viendo que le tomaron sus cañones, pertrechos, municipios, equipajes...”**. Recién entonces, JOSE GABRIEL decide replegarse al Collao (actual Puno) y al Alto Perú (actual Bolivia) donde la llama de la guerra convocada por los TUPAC AMARU contra España, había prendido en las poblaciones quechuas y aymaras de la zona; más en este intento, el caudillo es apresado, por traidores al servicio de los colonialistas, cuando se dirigía a Ayaviri, a revienta caballo.

En la segunda etapa de la guerra, los rebeldes, bajo el liderazgo de Diego Cristóbal Túpac Amaru, Andrés Túpac Amaru, Miguel Túpac Amaru, Julián Apaza – Túpac Katari, (gran caudillo aymara, aliado de los quechuas tupacamaristas) y de diversos comandantes y capitanes como Pedro Vilcapaza, toman bajo su control provincias enteras, centrando su capital en Azángaro y ejerciendo dominio en grandes zonas que abarcaban Sicuani, Lampa, Ayaviri, Huancané, Carabaya, Yunguyo, Sandía y el Alto Perú (Bolivia), etc; asolando o sitiando ciudades



colonialistas como Chucuito, Zepita, Juli, Sorata, Puno y La Paz. En aquellas provincias, el ejército colonialista no pudo repetir los éxitos obtenidos en la zona de Tinta: el Mariscal español José del Valle, comandante de la expedición virreinal pacificadora vio cómo su ejército de 17,000 hombres: criollos, indios, negros y “mestizos” era diezmado y dispersado, hasta que finalmente el máximo jefe militar español decide replegarse al Cusco, al que según fuentes de la época (16) regresó con solo 1,500 hombres de los 17,000 hombres con los que había partido.

III. PUMACAHUA Y OTROS CURACAS FRENTE AL PROYECTO TUPACAMARISTA

En este contexto crucial, del cual dependía la vigencia o no, del régimen español en el sur peruano, las autoridades virreinales lograron el apoyo de varios caciques como PUMACAHUA, quien al parecer por rivalidades personales no apoyó a los TUPAC AMARU, como se vislumbra en el hecho de que muchos años después, casi anciano, se lanzó a dirigir una nueva guerra contra los colonialistas hispanos, la misma que no llegó a tener ni la fuerza ni la organización que tuvo la guerra de los Túpac Amaru. Sin embargo, este tipo de disensiones no desmerece, ni reduce en nada el valor de la gesta de los Túpac Amaru; recordemos que este tipo de escisiones fueron comunes en el área andina, durante la invasión española, pues las panacas incas se encontraban divididas en una lucha por el poder y eso favoreció el triunfo paulatino de los invasores ibéricos. El mismo Manco Inca, al principio y según puede conjeturarse por razones tácticas, fue un aliado vital de la hueste de Pizarro, pues apoyó el aniquilamiento de los grandes sinchis (generales) que habían servido a Atahuallpa y que eran sus enemigos: Quizquiz, Challcochimac y Rumiñahui, antes de iniciar su propia guerra contra los invasores. Por lo demás, en la historia universal, es común advertir que la acción de grandes líderes independentistas nacionales, muchas veces resultó desdeñada y hasta combatida por sectores de su propio pueblo y nación, como sucedió en la guerra de la independencia norteamericana contra la dominación inglesa; en las luchas por la emancipación sudamericana del yugo colonial, en las que estuvo comprometida solo una parte de la élite criolla; etc. Asimismo, en la historia de la humanidad abundan ejemplos de enfrentamientos fratricidas entre personas del mismo pueblo: en la batalla de los Campos Catalaunicos o de Chalons, también llamada de la llanura de Mauriac, lucharon del lado de las fuerzas romanas los VISIGODOS, mientras que en el bando contrario, del lado de Atila, gran jefe huno-mongol, lucharon sus hermanos de raza los OSTROGODOS(17); y en la batalla de las pampas de Ayacucho, al lado de las fuerzas españolas, lucharon denodadamente contra los batallones independentistas, codo a codo, las comunidades indias de Iquicha (Huanta), de lengua quechua.

IV. EL TERROR CONTRA EL PRIMER PROYECTO NACIONAL PERUANO

La guerra de liberación de los TUPAC AMARU II, generó tal terror en los colonialistas, que las penas aplicadas por los jueces no tuvieron parangón en la historia del virreinato. Sólo en la época de la invasión y conquista española se había visto una crueldad semejante: En abril de 1781, José Gabriel Túpac Amaru fue condenado a morir descuartizado por cuatro caballos, (este tipo de condena, al parecer la habían aprendido los godos de los hunos-mongoles, cuando sus tierras natales en Germania, Panonia y otras, fueron invadidas por éstos, en la época final del Imperio Romano); como los corceles no pudieron seccionar el cuerpo del gran inca, terminaron con él a machetazos. La mujer del inca fue ahorcada y como no expiraba debido a la delgadez de su cuello, la acabaron a golpes y puntapiés. El gran caudillo aymara TUPAC KATARI, fue igualmente descuartizado por caballos y similar muerte le tocó a Pedro Vilcapaza, líder del altiplano. En marzo de 1783, Diego Cristóbal Túpac Amaru, líder de tanta trascendencia como José Gabriel, fue ejecutado atenazado por hierros candentes al rojo vivo: salvaje suplicio que demuestra que las autoridades coloniales eran conscientes de que el



proyecto de los incas alzados en armas había puesto en peligro la misma existencia del régimen virreinal y era necesario un extremo escarmiento.

Las comunidades que habían apoyado la guerra contra los colonialistas fueron masacradas. En la propia capital del mundo andino, el barrio de San Cristóbal en el Cusco, fue arrasado por los partidarios del régimen colonial hispano, como lo relata el mismo José Gabriel Túpac Amaru, en una carta:

“...la Parroquia de San Cristóbal que juzgaban estaba a mi disposición (porque cuando antes regresaba al Cusco me aposentaba en ella), los europeos herejes la asolaron, matando hombres y mujeres...”

V. LA VIOLENCIA DE LAS MASAS TUPACAMARISTAS

Luego de la muerte de José Gabriel Túpac Amaru, el resto de los Túpac Amaru, sucesores en el comando, radicalizaron las acciones militares y las campañas contra las poblaciones pro-colonialistas y en otros casos las masas indígenas del pueblo llano, que seguía a los caciques rebeldes, rebasaron los límites que los caudillos vanamente trataban de imponer, para no atemorizar a los criollos. Veamos, lo que relata el comandante español Joaquín de Orellana, corregidor de Puno y tenaz defensor del orden colonial hispano:

“Entré a Chucuito y no encontré a persona alguna, a quien preguntar por los demás, me dirigí a la Plaza, donde hallé el mayor horror que en este reino se ha visto desde la conquista. Fuera de los enterrados, se hallaban más de 200 cadáveres en aquél lugar, pasé a la casa del cura y también se encontraron sus cuartos abarrotados de cuerpos muertos, de manera que no se escapó alma que tuviese rostro de español que no pereciere”.

VI. LOS ACUERDOS DE PAZ Y LA FELONÍA COMETIDA CONTRA LA FAMILIA TUPAC AMARU

En la gran gesta de los TUPAC AMARU, hay un hecho trascendental que no se recuerda y resalta como se debe. Ese hecho, que constituye una verdad histórica, es que las autoridades españolas tuvieron que FIRMAR ACUERDOS DE PAZ con los líderes de la familia TUPAC AMARU, para poder pacificar el virreinato. Es decir: el movimiento rebelde no pudo ser derrotado por la fuerza de las armas; y se tuvo que recurrir a la diplomacia y luego a la felonía de la traición. Al respecto, escapa a los fines de este artículo divulgativo, detallar las circunstancias y negociaciones que se dieron entre las fuerzas pacificadoras españolas y los TUPAC AMARU desde fines de 1781 a enero de 1782(20); solo mencionaremos que las autoridades virreinales, primeramente decretaron el INDULTO general de todos los rebeldes, el perdón para todos los alzados, incluyendo expresamente a los caudillos; luego, como los rebeldes seguían levantados en armas, con la mediación de religiosos como el obispo del Cusco: JUAN MANUEL MOSCOSO, lograron firmar tratados de paz.

El primer Tratado de Paz, que suscribieron ambas partes, es el de PATAMANTA o LA PAZ (3 de noviembre de 1781) entre ANDRES TUPAC AMARU Inca en representación de su tío Diego Cristóbal Túpac Amaru y los virreinales representados por el comandante español JOSE DE RESEGUIN Teniente Coronel de los Reales ejércitos Comandante General de las fuerzas del Virreinato de Buenos Aires y Gobernador de Armas de la Audiencia de Charcas, en representación de su Católica y Real Majestad Carlos III.



Luego DIEGO CRISTOBAL TUPAC AMARU firma el Tratado de LAMPA (11 de diciembre de 1781), con el comandante de las fuerzas españolas Ramón Arias. Veamos como describen a Diego Cristóbal Túpac Amaru, en tales tratativas, las crónicas de la época:

“..el Rebelde...bajó circulado de 15 granaderos con fusiles que le rodeaban a caballo, fuera de los indios lanceros que también lo rodeaban inmediatos a su mula. El Rebelde traía un vestido negro de terciopelo, chuspa de tisú de oro, espadín de oro, hebillas de lo mismo y bastón con puño de oro...y entraron a tratar sobre la pacificación y demás asuntos del día, acerca de los cuales (el Rebelde) hablaba con tanto denuedo e imperio que denotaba no venir de paz sino de guerra, pero nuestro comandante con mucha sagacidad procuraba contestarle...”

Finalmente, se celebra el ARMISTICIO y ceremonia de paz de SICUANI (26 y 27 de enero de 1782), entre Diego Cristóbal Túpac Amaru y el máximo jefe de los ejércitos del Rey en el Virreinato de Lima, el mariscal español JOSE DEL VALLE:

“Y en este estado se le aseguró a dicho Diego, bajo de palabra de honor, que ninguno de los subalternos que sirven a nuestras ordenes, ni persona alguna, de cuantas habitan en estos dominios, lo hostilizarán en lo más mínimo, ni perjudicará en esta causa a su persona, familia y hacienda, ni las de sus parientes y allegados, siempre que fieles, verdaderamente subordinados y rendidos a la protección del rey, nuestro señor, cumplan lo que tiene ofrecido bajo la religión del juramento. Con lo expresado se concluyó este acto de satisfacción y lo firmamos con el expresado Diego Cristóbal Túpac Amaru y los oficiales de plana mayor”.

Los TUPAC AMARU deponen las armas en una posición de prestigio y reconocimiento de las masas indias, que los veían como sus líderes no vencidos, que venían de lejos a pedirles consejo, que los llamaban INCAS y los consideraban sus gobernantes. Ello no convenía en modo alguno a la corona española; unas semanas después de haber celebrado la paz, el rey de España daba instrucciones, acerca del fin que debía tener la familia Túpac Amaru; por Real Orden del 24 de mayo de 1782, el rey de España indica al Virrey del Perú acerca de: **“la ninguna fe que se debe dar a las palabras y ofertas de los traidores Diego y Andrés Túpac Amaru...”(25)**, ordenando que con sagacidad el Virrey tome las medidas y provisiones posibles para aprehenderlos y formarles su causas.

Y en efecto, en marzo de 1783, sorpresivamente, en violación flagrante de los acuerdos pactados, todos los miembros de la familia Túpac Amaru fueron apresados. Más de un centenar de personas, entre los cuales estaban: Diego Cristóbal, Andrés y Cecilia Túpac Amaru, sus familiares, allegados, amigos y hasta sus empleados, ahijados y criados. Inventándosele nuevos cargos Diego Cristóbal fue procesado y condenado, acusado de estar promoviendo un nuevo levantamiento y de no acatar la paz firmada con las autoridades del Rey, como tal se le condenó a morir atenazado por fierros ardientes; la sentencia se cumplió el 18 de julio de 1783 en todas sus partes. Todos los miembros de la familia TUPAC AMARU fueron asesinados o deportados. Se les confiscó todas sus propiedades. Se ordenó eliminar todo rastro de los documentos que probaban la ascendencia inca de la familia rebelde y que se quemaran públicamente tales papeles en la Plaza de Armas de Lima. Se dispuso arrasar y salar las propiedades de los incas rebeldes. Se prohibió el uso del apelativo INCA, de los trajes de incas, de las trompetas quechuas llamadas PUTUTOS, de las comedias indígenas relativas a los incas, de los cuadros, retratos y murales alusivos a los incas, de los árboles genealógicos destinados a probar los entronques familiares de los incas y sus descendientes; se ordenó la requisita y quema del Libro del Inca Garcilazo de la Vega: Comentarios Reales de los Incas; se



abolió los cargos de curacas; se dispuso castellanizar totalmente a la población indígena y anular todos los reconocimientos genealógicos habidos hasta entonces respecto a los descendientes de los incas. En suma, el conjunto de estas medidas, que constan en las sentencias dictadas por los jueces coloniales y que fueron luego ratificadas por reales órdenes (28), no hacen sino demostrar el terror que el movimiento nacional inca encabezado por la FAMILIA TUPAC AMARU había generado en el mundo colonial hispano y criollo. En respuesta a ello, el pueblo indígena colonial fue descabezado, perdió a su clase dirigente. Pocas veces en la historia humana se ha visto un genocidio y un etnocidio tan completo, como éste.

De esta forma, la guerra de los Túpac Amaru, tendría un terrible costo en vidas humanas: 100,000 a 140,000 muertos, la mayor parte, indios de las comunidades alzadas en armas contra el régimen colonial; saldo trágico de acciones de violencia política, cuya magnitud fue inusitada, en cuanto a la historia peruana y que precedió el camino de los futuros movimientos emancipadores criollos.

COLOFON

Cabe añadir, que para poder comprender este gran intento liberador anti-colonial, no se puede escindir la primera etapa de la guerra, que fuera dirigida por José Gabriel Túpac Amaru, de la segunda etapa de la misma, acaudillada por Diego Cristóbal Túpac Amaru y Julián Apaza Túpac Katari, como parecen sugerir algunos autores; ni tampoco se puede reducir el análisis de este gran movimiento a las declaraciones vertidas por los procesados bajo presión, a las autoridades coloniales. Un enfoque adecuado del gran intento nacional de los TUPAC AMARU debe ser integral, abarcando ambas fases de la guerra, como parte de un solo proyecto, largamente acariciado, en el seno de una familia de curacas que había crecido bajo el aura de los llamados Incas de Vilcabamba; asimismo se debe apreciar el conjunto de fenómenos aculturados de poder y autoridad inca que se patentizaron en el transcurso de la guerra; los vestuarios, símbolos, cartas, bandos, ordenanzas, edictos, proclamas, iconografía, recurrencias del ordenamiento inca, argumentos de legitimidad que levantaron los rebeldes para justificar sus acciones y las actitudes de las masas que siguieron ardorosamente a los Túpac Amaru.

Igualmente, es menester entender, que TUPAC AMARU II era un hombre del siglo XVIII, heredero de una historia familiar y étnica violenta; no era un liberal moderno, ni un guerrillero del siglo XX impregnado de ideas de igualdad social, ni un activista de derechos humanos, ni un anarquista: era un hijo de su tiempo y como tal su proyecto era elitista, monárquico y obviamente autoritario (32), pero con rotundo sesgo andino. No obstante ello, intentó -al menos en el texto- de sus bandos y proclamas: convocar y congregar a todas las castas en torno a su proyecto de liberación. Por otra parte, nadie puede negar las ambiciones políticas de Túpac Amaru II, ambiciones que de alguna u otra manera impregnaran también los proyectos de otros grandes hombres de la historia. El afán de poder es consustancial al hombre, pero cuando el afán de poder de un líder, se cohesiona con las aspiraciones y necesidades de las masas populares es que surgen los grandes movimientos sociales y los cambios en la historia humana; en tal sentido, sabido es el papel tremendamente positivo que han jugado en el desarrollo social personalidades carismáticas y con voluntad de poder como las de Túpac Amaru II, por consiguiente, ello tampoco puede servir de argumento para desmerecer la importancia de su gesta. Al contrario, quizás ya sea tiempo de reconocer su auténtico valor a TUPAC AMARU II, que es fundamentalmente político: el hecho de que líderes andinos lograran organizar y desarrollar una rebelión de tal magnitud, una guerra anti-colonial andina con un proyecto nacional, en el siglo XVIII, con resabios incaístas y fundamentos jurídicos y políticos,



en pos del poder; tal cosa es suficiente para que ocupen el panteón eterno de los héroes e íconos de la patria peruana y andina en general.

Nuestra memoria histórica no puede olvidar tales hechos, que honran al pueblo andino, como protagonista de la historia peruana, posterior a la invasión y conquista española; ni el mensaje integrador propuesto a todas las castas que conformaban el Perú de aquél entonces, lanzado por aquellos que a sí mismos se reconocían como: indios, de la sangre real y tronco principal (de los incas): los Túpac Amaru.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) Petición que presentó José Gabriel Túpac Amaru a la Real Audiencia de Lima en 1777; en GENELOGIA DE TUPAC AMARU- Colección Documental Loayza: LOS PEQUEÑOS GRANDES LIBROS DE LA HISTORIA AMERICANA, editor Francisco Loayza, Serie I, tomo X, Lima, 1946, p. 9.
- (2) Sentencia contra JOSE GABRIEL TUPAC AMARU II. Entre otros, en: ANTOLOGIA DE LA INDEPENDENCIA DEL PERU, editada por Denegri Félix, Nieto S.J. Armando, Tauro Alberto y Durand Luis, Lima, 1972, pp.16.
- (3) Carta del Obispo del Cusco al Virrey del Perú del 21-XI- 1780, en CDIP, II, Vol. 2, pp.294-296. Del Archivo General de Indias, AUDIENCIA DEL Cusco, Legajo 76.
- (4) Otra misiva del Obispo del Cusco al Virrey del Perú, en CDIP, Tomo II, Vol. 2, pp. 309.
- (5) Durand Flores, Luis: INDEPENDENCIA e INTEGRACION en el PLAN POLITICO DE TUPAC AMARU, editorial PLV, Lima, 1973, pp. 132. También en Lewis, Boleslao: LA REBELION DE TUPAC AMARU y LOS ORIGENES DE LA INDEPENDENCIA AMERICANA; editorial SELA, Buenos Aires, 1967, pp. 855 a 857, donde se transcribe esta carta completamente.
- (6) Relación del Corregidor de Puno 1781. En CDIP Tomo II, Vol. 2, pp. 407 – 412
- (7) Citado por VALCARCEL, Carlos Daniel: LA REBELION DE TUPAC AMARU, Peisa, Lima, 1973, pp.86.
- (8) **Colección Documental de la Independencia del Perú-CDIP**, 1971, II, vol.2, pp.374. Esta Colección, que es la principal fuente de este artículo, transcribe Documentos del Archivo General de Indias-AGI y de las Colecciones del oidor Matalinares, Paz, Angelis, Odriozola y otras de la época, referidas a Túpac Amaru II. Editada por la Comisión Nacional del Sesquicentenario de la Independencia del Perú. Tomo II, volúmenes 1, 2 y 3; Lima, 1970-1972.
- (9) Lewin, Boleslao: LA INSURRECCION DE TUPAC AMARU, Eudeba, Buenos Aires, 1972, pp. 39.
- (10) Valcárcel, Carlos Daniel: LA REBELION DE TUPAC AMARU, Peisa, Lima, 1973, pp. 90.
- (11) Valcárcel, Carlos Daniel: 1973, op. cit. pp. 142. También: Vega Juan José: TUPAC AMARU Y SU TIEMPO- ALZAMIENTO Y CAMPANAS, en: Historia General del Ejército Peruano, tomo III, vol. 1, CPHEP, Ministerio de Guerra, Lima, 1981, pp. 421.
- (12) Seraylán Leiva Alejandro: HISTORIA GENERAL DEL EJERCITO PERUANO, tomo III, vol. 2, CPHEP, Ministerio de Guerra, Lima, 1981, pp. 708-713. También: Vega, Juan José: TUPAC AMARU, Edit. Universo, Lima, 1969, pp. 151.
- (13) Vega Juan José, en: Historia General del Ejército Peruano, tomo II, vol. 1, CPHEP, Ministerio de Guerra, Lima, 1981, pp. 426.
- (14) Vega, Juan José: ibíd., pp. 427.
- (15) Tamayo Herrera, José: HISTORIA SOCIAL e INDIGENISMO en el ALTIPLANO, Ed. Treintitrés, Lima, 1982, pp.70.
- (16) Valcárcel, Carlos Daniel; op.cit. 1973: 167. Vega, Juan José, op.cit. 1969:154.
- (17) Ferrill, Arther: LA CAIDA DEL IMPERIO ROMANO; biblioteca EDAF, España, Madrid, 1998, pp.232-247. También en: Fuller, J.E.C.: BATALLAS DECISIVAS DEL MUNDO OCCIDENTAL, Luis de Caralt editor, Barcelona, España, Segunda Edición, 1964, pp. 336-347.
- (18) Carta de José Gabriel Túpac Amaru al canónigo de la catedral de La Paz: José Gabriel Paredes. Incluida en: ANTOLOGIA DE LA INDEPENDENCIA DEL PERU, por Félix Denegri, Armando Nieto SJ, Alberto Tauro y Luis Durand, Lima, 1972, pp. 11.
- (19) Tamayo Herrera, José: HISTORIA SOCIAL e INDIGENISMO en el ALTIPLANO, Ed. Treintitrés, Lima, 1982, pp. 73.
- (20) Ortiz Nishihara, Mario Humberto: PODER, LEGALIDAD y JUSTICIA EN LA REVOLUCION DE TUPAC AMARU II, Tesis para titularse de abogado, PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL PERU, 1993, 2 tomos. Hace un recuento de las negociaciones, de los tratados firmados y de los alcances de los mismos; aparte de los fundamentos político-jurídicos del movimiento.
- (21) Ver: TRATADO CELEBRADO CON MIGUEL TUPAC AMARU, en COLECCION DOCUMENTAL DE LA INDEPENDENCIA DEL PERU- CDIP, Editada por la Comisión Nacional del Sesquicentenario de la Independencia del Perú. Tomo II, volumen 3; Lima, 1970-1972, pp. 143-145.
- (22) Ver: RELACION DE LAS OPERACIONES DEL EJÉRCITO DE AREQUIPA AL MANDO DE DON RAMON ARIAS. Documento oficial de la época, en: COLECCION DOCUMENTAL DE LA INDEPENDENCIA DEL PERU- CDIP, Editada por la Comisión Nacional del Sesquicentenario de la Independencia del Perú. Tomo II, volumen 3; Lima, 1970-1972, pp. 196-197.
- (23) RELACION AL POR MENOR DE TODAS LAS ACTUACIONES OBRADAS POR EL ILUSTRISIMO SEÑOR OBISPO DEL CUSCO Y SEÑOR INSPECTOR GENERAL CON EL RENDIMIENTO DE DIEGO TUPAC AMARU Y SUS CAPITANES. En: COLECCION DOCUMENTAL DE LA INDEPENDENCIA DEL PERU- CDIP, Editada por la Comisión Nacional del Sesquicentenario de la Independencia del Perú. Tomo II, volumen 3; Lima, 1970-1972, pp. 225 y 234-235.
- (24) INFORME RELACIONADO DEL CABILDO DEL CUSCO. CDIP, II, Vol. 1, pp.142. Cfr. SENTENCIA contra Diego Cristóbal Túpac Amaru, CDIP, II, Vol.3, pp. 411-417.
- (25) Lewin, Boleslao; transcribe una copia de esta real orden en su obra: LA REBELION DE TUPAC AMARU y LOS ORIGENES DE LA INDEPENDENCIA AMERICANA. SELA, Buenos Aires, 1967, pp. 836-837.
- (26) Entre otros: Svirichich, Atilio: LA REVOLUCION SOCIAL DE LOS TUPAC AMARU, Editorial UNIVERSO, Lima, 1979, pp. 163. Sobre ello, como fuente de la época, también: EL INFORME RELACIONADO DEL CABILDO DEL CUSCO, en CDIP, Tomo II, Vol. 1. Cfr. Lewin 1967: pp.526. Cfr. Valcárcel Carlos 1973: 201.



(27) SENTENCIA, dictada por el Visitador José Antonio de Areche contra José Gabriel Túpac Amaru, en el Cusco, a 15 de mayo de 1781. En CDIP, Tomo II, Vol 2, pp. 765-774.

(28) Todas las medidas y disposiciones contra los INCAS y contra la cultura indígena, dadas por el Visitador JOSE ANTONIO DE ARECHE, fueron ratificadas por diversas órdenes o provisiones reales reservadas, como las del 21 de abril de 1782, la del 28 de abril de 1783 o la Real Orden del 09 de mayo de 1790, que transcribe LEWIN Boleslao, 1967: 806-808.

(29) CORNBLIT, Oscar: "Levantamientos de masas en Perú y Bolivia durante el siglo XVIII"; en: TUPAC AMARU II-1780-Compilación de FLORES GALINDO, Alberto; Retablo de Papel, Lima, 1976, pp. 180. VEGA, Juan José considera 100,000 muertos, en su obra: "José Gabriel Túpac Amaru", Universo, Lima, 1969, pp.6. GLAVE, Luis Miguel, coincide con esto en HISTORICA, Revista de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Vol. XIV, N°01, Julio de 1990, pp. 27.

(30) Nos referimos al interesante estudio de BOHUMIR ROEDL: "Causa Tupa Amaro. El proceso a los tupamaros en Cusco, abril-julio de 1781". REVISTA ANDINA Número 34. Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas. Cusco, Perú.

(31) *Ibíd.*

(32) Sobre esto último, de la presunta personalidad autoritaria de TUPAC AMARU II, se explaya: CAHILL DAVID: Violencia, represión y rebelión en el sur andino: La Sublevación de Túpac Amaru y sus consecuencias. Instituto de Estudios Peruanos- IEP, Lima, octubre de 1999. Documento de Trabajo 105, Serie Historia 17.

Tema 3: Psicología del cambio y la liberación

Preguntas problematizadoras

1. Los estados emocionales de los vecinos del barrio de Plan 3.000, ¿serán evaluados, tratados según las características de la psicología occidental o será necesario una psicología comunitaria, acorde al nuevo modelo educativo?

2. La violencia en mi barrio genera una variedad de problemas psicológicos, ¿por qué razones no son atendidas como corresponde?



3. ¿Cómo la psicología comunitaria puede contribuir a la producción de una psicología emancipatoria?

4. ¿Cuáles son las razones por las cuales no existen consultorios comunitarios en los barrios?

SICOLOGIA DEL CAMBIO Y LIBERACION

TEXTO 1

LA SICLOGÍA COMUNITARIA EN AMÉRICA LATINA

Marcela Alejandra Parra¹

El surgimiento de la Psicología Comunitaria en nuestro continente

"La Psicología de Comunidad no existe en todos los países del área y, en aquellos que existe, toma nombres diferentes. Se trata de un campo fragmentario cuyas características son las de una disciplina que se encuentra en sus primeras etapas de desarrollo" (Serrano García y otros, 1992) y cuya delimitación no es fácil. Campo fragmentario donde existen una diversidad de prácticas y teorizaciones que no pueden ser encerradas dentro de un modelo único.



Si bien el nombre de Psicología Comunitaria nace en Estados Unidos en la década del sesenta y desde allí se extiende e influencia a la Psicología Europea sobre todo a la Psicología Española e Italiana y a la Psicología Latinoamericana, en esta última reconocemos la existencia de desarrollos teóricos que no tienen influencia directa de la Psicología Comunitaria Estadounidense, sino que más bien tienen que ver con avances propios y con otras influencias teóricas y del contexto histórico-social presentes en esta región del continente. Como sostienen Serrano García y otros (1992), "el trabajo social-comunitario no deja de realizarse en nuestras tierras. Lo que no suele ser del todo común es la unión entre este trabajo y la Psicología". Si bien es en la década del setenta donde aquí se comienza a evidenciar un especial interés por las orientaciones comunitarias (Serrano García y otros, 1992), desde antes se reconoce que, aún sin apelar a la denominación de Psicología Comunitaria aunque sí con un claro adelanto metodológico, se venían realizando aislada y silenciosamente desarrollos comunitarios interdisciplinarios en los cuales están presentes todas las características que luego pasarán a definir a la Psicología Comunitaria" (Montero, 1984).

Es difícil dejar de hacer referencia al clima sociopolítico que da contexto a todo ese proceso ya que, como sostiene Rodríguez Kauth (1990), la dinámica política en nuestros pueblos había cambiado en ese entonces de contenido respecto a tiempos anteriores y habían cobrado cuerpo distintos avances de tipo revolucionarios como el cheguetarismo, el sandinismo, etc. o bien movimientos como el peronismo, el trabalhismo, etc


Además de la influencia de este contexto, el origen de la Psicología Comunitaria Latinoamericana tiene que ver también con la crisis del paradigma de la Psicología Social tradicional (Serrano García y otros, 1992). Así, si bien se habla de la Psicología Comunitaria como de una de las ramas más recientes de la Psicología, "no puede dejar de indicarse su basamento psicosocial, así como el uso que la misma hace de procedimientos, técnicas, instrumentos y métodos provenientes de la Psicología Social" (Montero, 1984) así como de otras disciplinas y prácticas que se desarrollan en nuestra región.

Durante los setenta, los Psicólogos Sociales sensibilizados ante la realidad social de las mayorías de nuestro pueblo, hicieron confluír una masa de conocimientos teóricos recibidos en los ámbitos universitarios que muchas veces. Esta unión entre sensibilidad y capacitación instrumental logró que numerosos profesionales de las ciencias sociales pusieran sus talentos y conocimientos al servicio de dicha realidad social.

De este modo, siguiendo a Serrano García y otros (1992) podemos hacer referencia que operan como condicionantes del surgimiento de la Psicología Comunitaria en América Latina y a las que anteriormente ya hemos hecho referencia. La primera de estas características es la fuerte orientación hacia la aplicabilidad de la disciplina. Dicho énfasis fue preocupación esencial dentro de la Psicología Social de los años setenta, en el momento en que varias voces denunciaron su crisis y exhortaron a una resolución de la misma por medio de, entre otras cosas, el compromiso social. La segunda característica, relacionada fuertemente con la anterior, es el énfasis puesto en los aspectos ideológicos respecto a la práctica científica.

¹ Marcela Alejandra Parra: Candidata a Doctora en Psicología Social por Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Diploma Estudios Avanzados en Psicología Social (UAB). Magíster en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), México. Egresada y Ex- Jefa de Residencias de la Residencia en Salud Mental Comunitaria de la Provincia de Río Negro. Posgraduada en Psicología Comunitaria por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Licenciada y Profesora en Psicología (UNC).





Volviendo al campo disciplinar, podemos decir que las diferentes expresiones de la Psicología Comunitaria surgen como respuestas no sólo a la crisis de la Psicología Social Tradicional sino también a la crisis de otros paradigmas como el de la Psicología Individual (Serrano García y otros, 1992).

Las principales críticas que se hacen a dichos paradigmas son: la ausencia de un marco conceptual integrado; la fragmentación del objeto de estudio y la falta de historicidad; el aislamiento relativo de la psicología de las otras ciencias sociales; el énfasis individualista y psicologizante; la falta de reconocimiento de la especificidad de los fenómenos sociales en términos de espacio y tiempo; el énfasis excesivo en el método de investigación experimental; la falta de pertinencia de la disciplina a los problemas sociales; y la falta de validez transcultural en los datos o teoría sicosociales (Serrano García y otros, 1992).

Por su parte, Maritza Montero (1984) caracteriza este nacer de la Psicología Comunitaria como el esfuerzo, coincidente y curiosamente paralelo, de diversos grupos de psicólogos latinoamericanos y de otros profesionales de las ciencias sociales, que comienzan a enfrentar una serie de problemas que surgen en una realidad muy concreta: el subdesarrollo de América Latina, la dependencia de los países que integran la región.

Estos problemas comienzan a ser vistos en su relación contextual y las explicaciones, paradigmas y teorías psicológicas vigentes comienzan a aparecer entonces como inadecuadas, incompletas, parciales. Se cae en la cuenta de que las soluciones dadas sólo alcanzan para tratar sólo el malestar de unos pocos e ignoran la dolencia de muchos.

La necesidad de dar respuestas inmediatas a numerosos problemas se hace evidente y cobra fuerza entonces la idea de que toda transformación, para ser verdadera, debe serlo tanto en el ámbito social como en el individual y que las soluciones no son tales si no involucran la participación de los individuos a las que van dirigidos. En ese sentido se empieza a hablar de la autogestión.

Según Montero (1984) durante los años 50 y 60, más que de una Psicología Comunitaria Latinoamericana, debe hablarse de desarrollo comunitario, de participación, de autogestión a solas. Se trata más bien de una estrategia, de una metodología donde el aporte psicosocial aún no ha sido del todo clarificado. Es sólo a fines de la década del 60 y comienzo de los 70, cuando surgen los primeros intentos de sistematizar lo que ya es un quehacer con logros firmemente establecidos y puede entonces comenzarse a hablar de una Psicología Comunitaria.

Según Saforcada (1992) los contextos académicos y de aplicación en los cuales surge este campo de la psicología venían desarrollando experiencias que implicaban un compromiso con la lucha contra el subdesarrollo y la dependencia a través de trabajos multidisciplinarios de desarrollo comunitario.

En suma, podemos decir que es toda esta particular conformación de la realidad histórico-social y académica de estas tierras ubicadas al sur del Río Bravo la que va marcando el perfil característico y la especificidad de la Psicología Comunitaria Latinoamericana.



Algunos ejes comunes a los distintos paradigmas que podemos diferenciar dentro de la Psicología Comunitaria Latinoamericana

Tomando el aporte de diferentes autores (Escovar, 1980; Marín, 1980; Montero, 1984; Serrano García y otros, 1992) podemos decir que existen dentro de la Psicología Comunitaria Latinoamericana, diferentes paradigmas: la Psicología Transcultural, la Psicología Social Aplicada, la Psicología Materialista Dialéctica, la Tecnología Social, la Psicología Social para el Desarrollo Social y Económico, la Psicología Social Comunitaria, la Psicología Comunitaria, la Psicocomunidad, entre otros.

Un análisis realizado a partir de los aportes de cada uno de estos paradigmas, nos permite delinear algunos ejes comunes a todos ellos y decir que los puntos en donde encontramos las mayores coincidencias entre todos ellos tienen que ver con las necesidades y las preocupaciones a partir de las cuales surgen y las fuentes teóricas que les dan origen. Una menor coincidencia la encontramos en torno a los conceptos que proponen y a la manera en que entienden el rol profesional. Finalmente, donde existe el mayor grado de diversidad entre los diferentes modelos, es en las estrategias de intervención y en la finalidad que se proponen para las mismas.

Respecto a las necesidades y preocupaciones a partir de las cuales surge cada uno de los paradigmas existe un eje común dado por: la importancia asignada a la relevancia social que tiene que tener la Psicología en relación al contexto social, político y cultural de América Latina; el interés por contribuir a la solución de problemáticas concretas; el señalar la necesidad de un cambio social; el indicar la importancia de las variables culturales y el cuestionamiento al universalismo a priori de las leyes y principios psicológicos; el tender a la aplicabilidad de los distintos hallazgos; y la crítica hacia el paradigma de la Psicología Social Tradicional y la Psicología Individual.

En cuanto a las fuentes teóricas, el eje común viene dado por: la Psicología Social; la Sociología y, en general, por los aportes provenientes de las demás Ciencias Sociales. Respecto a los conceptos utilizados podemos decir que hay un eje común que pasa por los conceptos específicos de cada área temática investigada, por algunos conceptos de carácter sociológico y por conceptos más específicos tales como el de alienación, control, conciencia, ideología, necesidad, desesperanza aprendida, investigación, cambio social y dialéctica.

En cuanto al rol profesional el eje común pasa por conceptualizar al mismo en tanto que investigador, tecnólogo, interventor/investigador, catalizador, facilitador y agente de cambio social a la vez que en señalar las implicancias sociales, ideológicas y políticas de dicho rol profesional.

Respecto a la estrategia y al objetivo de la intervención, y aunque hay mucha diversidad entre los distintos paradigmas, podemos decir que un eje común pasa por: la utilización de todos los hallazgos en las intervenciones; el señalar la simultaneidad de la intervención y la investigación; el reconocer dos niveles de intervención (los factores psicológicos y los factores estructurales) estando el fin de la intervención generalmente orientada a la solución de los problemas; a la búsqueda del cambio social y tomando en cuenta siempre las relaciones de poder.

La categoría supuestos básicos no la hemos consignado específicamente porque hemos ido incluyendo sus elementos a partir de las restantes categorías. Sin embargo cabría señalar cierta convergencia en relación a: la concepción del ser humano como sujeto histórico, social



y cultural; la necesidad de contar con un marco interdisciplinario; el considerar a los distintos modelos conceptuales en tanto que posibles de ser modificados permanentemente a partir de la práctica.

BIBLIOGRAFIA

- Escovar, L. (1980). Hacia un Modelo Psicológico-Social del Desarrollo. Caracas, Boletín AVEPSO, 3 (1), pp. 1-6.
Marín, G. (1980). Hacia una Psicología Social Comunitaria. Revista Latinoamericana de Psicología, 12 (1), pp. 171-180.
Montero, M. (1984). La Psicología Comunitaria: Orígenes, principios y fundamentos teóricos. Revista Latinoamericana de Psicología, Caracas, 16 (3), pp.387-400.
Rodríguez Kauth, A. (1990). Estado Actual de la Investigación Psicosocial en "nuestra" América. a, E. (1992). Enfoque ecológico contextualista. Psicología Comunitaria. Centro Editor de América Latina, pp.26-34.
Serrano García, I. y otros. (1992). Contribuciones Puertorriqueñas a la Psicología Social Comunitaria. EDUPR, San Juan de Puerto Rico.

TEXTO 2

HACIA UNA SICOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN

Ignacio Martín-Baró

Departamento de Psicología Universidad Centroamericana
"José Simeón Cañas" (UCA) San Salvador, El Salvador

El aporte social de la Psicología en Latinoamérica

Desde la perspectiva de conjunto, hay que reconocer que el aporte de la Psicología, como ciencia y como praxis, a la historia de los pueblos latinoamericanos es extremadamente pobre. No han faltado, ciertamente, psicólogos preocupados por los grandes problemas del subdesarrollo, dependencia y opresión que agobian a nuestros pueblos; pero, a la hora de materializarse, en muchos casos esas preocupaciones se han tenido que canalizar a través de un compromiso político personal al margen de la Psicología, cuyos esquemas resultan inoperantes para responder las necesidades populares.

No me refiero sólo a la Psicología social, cuya crisis de significación ha sido un tema muy aireado en la última década; me refiero a la psicología en su conjunto, la teórica y la aplicada, la individual, la social, la clínica y la educativa. Mi tesis es que el quehacer de la Psicología latinoamericana, salvadas algunas excepciones, no sólo ha mantenido una dependencia servil a la hora de plantearse problemas y de buscar soluciones, sino que ha permanecido al margen de los grandes movimientos e inquietudes de los pueblos latinoamericanos.

Cuando se trata de señalar algún aporte latinoamericano al acervo de la Psicología universal se suelen mencionar, entre otros, la «tecnología social» de Jacobo Varela (1971) o los planteamientos psicoanalíticos de Enrique Pichon-Riviere, en Argentina. Ambos trabajos merecen todo nuestro respeto y no seré yo quien los minimice. Sin embargo, es significativo que la obra de Varela fuera publicada originalmente en inglés y que se inscriba en la línea de los estudios norteamericanos sobre actitudes, como si para aportar algo universal un latinoamericano tuviera que abdicar de su origen o de su identidad. Respecto a los trabajos de Pichon-Riviere es triste afirmar que todavía son insuficientemente conocidos fuera de Argentina.

Posiblemente los aportes latinoamericanos de más enjundia e impacto social puedan encontrarse allá donde la Psicología se ha dado de la mano con otras áreas de las ciencias sociales. El caso más significativo me parece constituirlo, sin duda alguna, el método de la



alfabetización conscientizadora de Paulo Freire (1970, 1971), surgido de la fecundación entre educación y psicología, Filosofía y Sociología. El concepto ya consagrado de concientización articula la dimensión psicológica de la conciencia personal con su dimensión social y política, y pone de manifiesto la dialéctica histórica entre el saber y el hacer, el crecimiento individual y la organización comunitaria, la liberación personal y la transformación social. Pero, sobre todo, la concientización constituye una respuesta histórica a la carencia de palabra personal y social, de los pueblos latinoamericanos, no sólo imposibilitados para leer y escribir el alfabeto, sino sobre todo para leerse a sí mismos y para escribir su propia historia. Lamentablemente tan significativo como el aporte de Freire resulta la poca importancia que se concede al estudio crítico de su obra, sobre todo si se compara con el esfuerzo y tiempo dedicados en nuestros programas a aportes tan triviales como algunas de las llamadas «teorías del aprendizaje» o a algunos modelos cognoscitivos, hoy tan en boga.

La precariedad del aporte de la Psicología latinoamericana se aprecia mejor cuando se lo compara con el de otras ramas del quehacer intelectual. Así, por ejemplo, la teoría de la dependencia ha sido un esfuerzo original de la Sociología de Latinoamérica por dar razón de ser de la situación de subdesarrollo de nuestros países sin recurrir a explicaciones derogatorias de la cultura latinoamericana ligadas a la concepción de la «ética protestante». Es bien conocido, también, el rico aporte de nuestra novelística; para nuestro rubor, no resulta exagerado afirmar que se aprende bastante más sobre la Psicología de nuestros pueblos leyendo una novela de García Márquez o de Vargas Llosa que nuestros trabajos técnicos sobre el carácter y la personalidad. Y ciertamente, la teología de la liberación ha sido capaz de reflejar y estimular al mismo tiempo las recientes luchas históricas de las masas marginales con mucha más fuerza que nuestros análisis y recetas psicológicas sobre la modernización o el cambio social.

A diferencia de la cultura sajona, la cultura latina tiende a conceder un importante papel a las características de las personas y a las relaciones interpersonales. En un país como El Salvador, el presidente de la República se constituye en el referente inmediato de casi todos los problemas, desde los más grandes hasta los más pequeños, y a él se le atribuye la responsabilidad de resolución, lo que lleva a acudir al presidente lo mismo para reclamarle sobre la guerra que sobre un pleito de vecinos, para estimular la reactivación económica del país que para cancelar un indiscreto prostíbulo situado junto a la escuela (Martín-Baró, 1973). En este contexto cultural que tiende a personalizar y aun psicologizar todos los procesos, la Psicología tiene un vasto campo de influjo. Y, sin embargo, en vez de contribuir a desmontar ese sentido común de nuestras culturas que oculta y justifica intereses dominantes transmutándolos en rasgos de carácter, la Psicología ha abonado ¿por acción o por omisión? el psicologismo imperante. Incluso en el caso de la alfabetización conscientizadora de Freire se ha llegado a recuperar para el sistema sus principales categorías despojándolas de su esencial dimensión política y convirtiéndolas en categorías puramente psicológicas. Actualmente con la creciente subjetivización de los enfoques predominantes, la Psicología sigue alimentando el psicologismo cultural ofreciéndose como una verdadera «ideología de recambio» (Deleuze, 1972). En nuestro caso, el psicologismo ha servido para fortalecer, directa o indirectamente, las estructuras opresivas al desviar la atención de ellas hacia los factores individuales y subjetivos.

No se trata aquí de establecer un balance de la Psicología latinoamericana, entre otras cosas porque está todavía por hacer una historia que trascienda la organización más o menos parcial de datos (ver, por ejemplo, Ardila, 1982, 1986; Díaz-Guerrero, 1984; Whitford,

1985). De lo que se trata es de preguntarnos si con el bagaje psicológico que disponemos podemos decir y, sobre todo, hacer algo que contribuya significativa a dar respuesta a los



problemas cruciales de nuestros pueblos. Porque en nuestro caso más que en ningún otro tiene validez aquello que de que la preocupación del científico social no debe cifrarse tanto en explicar el mundo cuanto en transformarlo.

La esclavitud de la psicología Latinoamericana

Una de las justificaciones que se puede dar a la pobreza del aporte histórico de la Psicología latinoamericana estriba en su relativa juventud. Como confirmación de este punto de vista se apunta a las propuestas originales que empiezan a surgir un poco por todas parte (Psicología, 1985). El argumento es válido, aunque insuficiente, y se vuelve peligroso si en él nos escudáramos para no revisar las deficiencias que nos han llevado (y, en muchos casos, nos siguen llevando) a la marginalidad científica y a la inoperancia social.

En mi opinión, la miseria de la Psicología latinoamericana hunde sus raíces en una historia de dependencia colonial que no coincide con la historia de la colonia iberoamericana, sino con el neocolonialismo del «garrote y la zanahoria» que se nos ha impuesto desde hace un siglo. El «garrotazo cultural» que diariamente reciben nuestros pueblos con frecuencia encuentra en la Psicología un instrumento más entre otros para moldear las mentes y un valioso aliado para tranquilizar conciencias al explicar las indudables ventajas de la zanahoria modernista y tecnológica.

Podemos sintetizar en tres las principales causas de la miseria histórica de la Psicología latinoamericana, las tres relacionadas entre sí: su mimetismos cientista, su carencia de una epistemología adecuada y su dogmatismo provinciano. Examinemos por separado cada una de ellas.

Mimetismo cientista

A la Psicología latinoamericana le ha ocurrido algo parecido a lo que le ocurrió a la psicología norteamericana a comienzos de siglo: su deseo de adquirir un reconocimiento científico y un status social les ha hecho dar un serio traspiés. La psicología norteamericana volvió su mirada a las ciencias naturales a fin de adquirir un método y unos conceptos que la consagraran como científica mientras negociaba su aporte a las necesidades del poder establecido a fin de recibir un puesto y un rango sociales. La Psicología latinoamericana lo que hizo fue volver su mirada al big brother, quien ya era respetado científica y socialmente, y a él pidió prestado su bagaje conceptual, metodológico y práctico, a la espera de poder negociar con las instancias sociales de cada país un status social equivalente al adquirido por los norteamericanos.

Es discutible si la profesión del psicólogo ha logrado ya en los países latinoamericanos el reconocimiento social que buscaba; lo que sí es claro es que la casi totalidad de sus esquemas teóricos y prácticos ha sido importada de los Estados Unidos. Así, los enfoques psicoanalíticos u organicistas que imperaron en un primer momento debido a la dependencia de la Psicología respecto a las escuelas psiquiátricas, sucedió una oleada de conductismo a ultranza e individualismo metodológico. Hoy muchos psicólogos latinoamericanos han descartado el conductismo y se han afiliado a una u otra forma de Psicología cognoscitiva, no tanto por haber sometido a crítica los esquemas psicoanalíticos o conductistas cuanto porque ése es el enfoque de moda en los centros académicos norteamericanos.

El problema no radica tanto en las virtudes o defectos que pueden tener el conductismo o las teorías cognoscitivas cuanto en el mimetismo que nos lleva a aceptar los sucesivos modelos



vigentes en los Estados Unidos, como si el aprendiz se volviera médico al colgarse del cuello el estetoscopio o como si el niño se hiciera adulto por el hecho de ponerse las ropas de papá. La aceptación acrítica de las teorías y modelos es precisamente la negación de los fundamentos de la misma ciencia. Y la importación ahistórica de esquemas conduce a la ideologización de los planteamientos cuyo sentido y validez, como nos lo recuerda la sociología del conocimiento, remiten a unas circunstancias sociales y a unos cuestionamientos concretos.

Carencia de una epistemología adecuada

Los modelos dominantes en la Psicología se fundan en una serie de presupuestos que sólo rara vez se discuten y a los que todavía con menos frecuencia se proponen alternativas. Mencionaré cinco de esos presupuestos que, en mi opinión, han lastrado las posibilidades de de la Psicología latinoamericana: el positivismo, el individualismo, el hedonismo, la visión homeostática y el ahistoricismo.

El positivismo, como lo indica su nombre, es aquella concepción de la ciencia que considera que el conocimiento debe limitarse a los datos positivos, a los hechos y a sus relaciones empíricamente verificables, descartando todo lo que pueda ser caracterizado como metafísica. De ahí que el positivismo subraye el cómo de los fenómenos, pero tienda a dejar de lado el qué, el por qué y el para qué. Esto, obviamente, supone una parcialización de la existencia humana que le ciega a sus significados más importantes. Nada de extrañar, entonces, que el positivismo se sienta tan a gusto en el laboratorio, donde puede «controlar» todas las variables, y termine reduciéndose al examen de verdaderas trivialidades, que poco o nada dicen de los problemas de cada día.

Con todo, el problema más grave del positivismo radica precisamente en su esencia, es decir, en su ceguera de principio para la negatividad. El no reconocer más de lo dado lleva a ignorar aquello que la realidad existente niega, es decir, aquello que no existe pero que sería históricamente posible, si se dieran otras condiciones. Sin duda, un análisis positivista del campesino salvadoreño puede llevar a la conclusión de que se trata de una persona machista y fatalista, de manera semejante a como el estudio de la inteligencia del negro norteamericano lleva a la conclusión de que su cociente intelectual se encuentra en promedio una desviación típica por debajo del cociente intelectual del blanco. Considerar que la realidad no es más que lo dado, que el campesino salvadoreño es sin más fatalista o el negro menos inteligente, constituye una ideologización de la realidad que termina consagrando como natural el orden existente. Obviamente, desde una perspectiva así, magro es el horizonte que se nos dibuja a los latinoamericanos, y pobre el futuro que la Psicología nos pueda ofrecer.

Resulta paradójico que este positivismo se combine, en la investigación psicológica, con un idealismo metodológico. Pues idealista es el esquema que antepone el marco teórico al análisis de la realidad, y que no da más pasos que la exploración de los hechos que aquellos que le indican la formulación de sus hipótesis. Siendo así que las teorías de las que se suele arrancar han surgido frente a situaciones positivas muy distintas a las nuestras, este idealismo puede terminar no sólo cegándonos a la negatividad de nuestras condiciones humanas, sino incluso a su misma positividad, es decir, a lo que de hecho son.

El segundo presupuesto de la Psicología dominante lo constituye el individualismo, mediante el cual se asume al sujeto último de la Psicología es el individuo como entidad de sentido en sí misma. El problema con el individualismo radica en su insistencia por ver en el individuo lo que a menudo no se encuentra sino en la colectividad, o por remitir a la individualidad lo que sólo se produce en la dialéctica de las relaciones interpersonales. De esta manera el individualismo



termina reforzando las estructuras existentes al ignorar la realidad de las estructuras sociales y reducir los problemas estructurales a problemas personales.

Del hedonismo imperante en Psicología se ha hablado bastante, aunque quizá no se ha subrayado lo suficiente cuán incrustado está hasta en los modelos más divergentes en su uso. Tan hedonista es el psicoanálisis como el conductismo, la reflexología como la Gestalt. Ahora bien, yo me pregunto si con el hedonismo se puede entender adecuadamente el comportamiento solidario de un grupo de refugiados salvadoreños que, nada más saber del reciente terremoto que devastó el centro de San Salvador, echaron mano de toda su reserva de alimentos y las enviaron a las víctimas de la zona más golpeada. El pretender que detrás de todo comportamiento hay siempre y por principio una búsqueda de placer o satisfacción, ¿no es cegarnos a una forma distinta del ser humano o, por lo menos, a una faceta distinta del ser humano, pero tan real como la otra? Integrar como presupuesto el hedonismo en nuestro marco teórico, ¿no es de hecho una concesión al principio de lucro fundante del sistema capitalista y, por lo tanto, una transposición a la naturaleza del ser humano de lo que caracteriza al funcionamiento de un determinado sistema socio-económico? (Martín-Baró, 1983a).

La visión homeostática nos lleva a recelar de todo lo que es cambio y desequilibrio, a valorar como malo todo aquello que representa ruptura, conflicto y crisis. Desde esta perspectiva, más o menos, implícita, resulta difícil que los desequilibrios inherentes a las luchas sociales no sean interpretados como trastornos personales (¿no hablamos de personas desequilibradas?) y los conflictos generados por el rechazo al ordenamiento social no sean considerados patológicos.

El último presupuesto que quiero mencionar de la Psicología dominante es quizá el más grave: su ahistoricismo. El cientismo dominante nos lleva a considerar que la naturaleza humana es universal, y por lo tanto, que no hay diferencias de fondo entre el estudiante del MIT y el campesino nicaragüense, entre John Smith, de Peoria (Illinois, Estados Unidos), y Leonor González, de Cuisnahuat (El Salvador). Así, aceptamos la escala de necesidades de Maslow como una jerarquía universal o asumimos que el Stanford-Binet apenas tiene que ser adaptado y tipificado para medir la inteligencia de nuestras poblaciones. Sin embargo, una concepción del ser humano que pone su universalidad en su historicidad, es decir, en ser una naturaleza histórica, acepta que tanto las necesidades como la inteligencia son en buena medida una construcción social y, por lo tanto, que asumir dichos modelos presuntamente transculturales y transhistóricos, elaborados en circunstancias distintas a las nuestras, puede llevarnos a una grave distorsión de lo que en realidad son nuestros pueblos.

Falsos dilemas

La dependencia de la Psicología latinoamericana le ha llevado a debatirse en falsos dilemas. Falsos no tanto porque no representen dilemas teóricos sobre el papel, cuanto porque no responden a los interrogantes de nuestra realidad. Tres dilemas característicos, que todavía en algunas partes levantan ampollas, son: Psicología científica frente a Psicología «con alma»; Psicología humanista frente a Psicología materialista, y Psicología reaccionaria frente a Psicología progresista.

El primer dilema, quizá ya el más superado en los centros académicos, llevaba a ver una oposición entre los planteamientos de la Psicología y una Antropología cristiana. La «Psicología de las ratas» era contrapuesta a una «Psicología con alma», mientras psicólogos y sacerdotes peleaban por un mismo rol frente a los sectores medios o burgueses de la



sociedad. Ciertamente, el dogmatismo de muchos clérigos les llevaba a recelar un peligro contra la fe religiosa en la teorías psicológicas y a ver sus explicaciones como una negación de lo trascendente del ser humano. Pero tampoco los psicólogos latinoamericanos, con sus esquemas Made in USA, supieron eludir el dilema, quizá porque les faltaba una adecuada comprensión tanto de sus propios esquemas como sobre todo de lo que suponían los planteamientos religiosos.

Un segundo dilema, más vigente que el anterior, es el que opone una Psicología humanista a una Psicología materialista o deshumanizada. En lo personal, este dilema me desconcierta, porque creo que una teoría o un modelo psicológico serán valiosos o no, tendrán o no tendrán utilidad para el trabajo práctico y, en todo caso, acertarán más o menos, mejor o peor, como teoría o modelos psicológicos. Pero no logro ver en qué respecto Carl R. Rogers sea más humanista que Sigmund Freud o Abraham Maslow más que Henri Wallon. Más bien creo que si Freud logra una mejor comprensión del ser humano que Rogers, o Wallon o que Maslow, sus teorías propiciarán un quehacer psicológico más adecuado, y, en consecuencia, harán un mejor aporte para la humanización de las personas.

El tercer dilema es el de una Psicología reaccionaria frente a una Psicología progresista. El dilema, una vez más, es válido, aunque se suele plantear inadecuadamente. Una Psicología reaccionaria es aquella cuya aplicación lleva al afianzamiento de un orden social injusto; una Psicología progresista es aquella que ayuda a los pueblos a progresar, a encontrar el camino de su realización histórica, personal y colectiva. Ahora bien, una teoría psicológica no es reaccionaria sin más por el hecho de venir de los Estados Unidos, como el que tenga su origen en la Unión Soviética no le convierte automáticamente en progresista o revolucionaria. Lo que hace reaccionaria o progresista a una teoría no es tanto su lugar de origen cuanto su capacidad para explicar u ocultar la realidad y, sobre todo, para reforzar y transformar el orden social. Lamentablemente existe bastante confusión al respecto, y conozco centros de estudios o profesores que aceptan la reflexología debido a la nacionalidad de Pavlov o a que están más atentos a la ortodoxia política que a la verificación histórica de sus planteamientos.

Estos tres dilemas denotan una falta de independencia para plantear los problemas más acuciantes de los pueblos latinoamericanos, para utilizar con total libertad aquellas teorías o modelos que la praxis muestre ser más válidos y útiles, o para elaborar nuevos. Tras los dilemas se esconden posturas dogmáticas, más propias de un espíritu de dependencia provinciana que de un compromiso científico por encontrar y sobre todo de hacer la verdad de nuestros pueblos latinoamericanos.

Hacia una psicología de la liberación

Desde las reflexiones anteriores se sigue claramente una conclusión: si queremos que la Psicología realice algún aporte significativo a la historia de nuestros pueblos, si como psicólogos queremos contribuir al desarrollo de los países latinoamericanos, necesitamos replantearnos nuestro bagaje teórico y práctico, pero replanteárnoslo desde la vida de nuestros propios pueblos, desde sus sufrimientos, sus aspiraciones y luchas. Si se me permite formular esta propuesta en términos latinoamericanos, hay que afirmar que si pretendemos que la Psicología contribuya a la liberación de nuestros pueblos, tenemos que elaborar una Psicología de la liberación. Pero elaborar una psicología de la liberación no es una tarea simplemente teórica, sino primero y fundamentalmente práctica. Por eso, si la Psicología latinoamericana quiere lanzarse por el camino de la liberación tiene que romper con su propia esclavitud. En otras palabras, realizar una Psicología de la liberación exige primero lograr una liberación de la Psicología.



Preguntaba yo recientemente a uno de los más connotados teóricos de la liberación cuáles serían, en su opinión, las tres intuiciones más importantes de esa teología. Sin dudarlo mucho, mi buen amigo señaló los siguientes puntos:

1. La afirmación del objeto de la fe cristiana es un Dios de vida y, por lo tanto, que el cristiano debe asumir como su primordial tarea religiosa promover la vida. Desde esta perspectiva cristiana, lo que se opone a la fe en Dios no es el ateísmo sino la idolatría, es decir la creencia en falsos dioses, dioses que producen muerte. La fe cristiana en un Dios de vida debe buscar, por consiguiente, todas aquellas condiciones históricas que den vida a los pueblos; y en el caso concreto de los pueblos latinoamericanos, esta búsqueda de la vida exige un primer paso de liberación de las estructuras sociales, primero; personales, después? que mantienen una situación de pecado, es decir, de opresión mortal de las mayorías.

2. La verdad práctica tiene primacía sobre la verdad teórica, la ortopraxis sobre la ortodoxia. Para la teología de la liberación, más importante que las afirmaciones son las acciones, y más expresivo de la fe es el hacer que el decir. Por lo tanto, la verdad de la fe mostrarse en realizaciones históricas que evidencien y hagan creíble la existencia de un Dios de vida. En este contexto adquieren toda su significación las necesarias mediaciones que hacen posible la liberación histórica de los pueblos de las estructuras que los oprimen e impiden su vida y su desarrollo humano.

3. La fe cristiana llama a realizar una opción preferencial por los pobres. La teología de la liberación afirma que a Dios hay que buscarlo entre los pobres y marginados, y con ellos y desde ellos vivir la vida de fe. La razón para esta opción es múltiple. En primer lugar, porque ésa fue, en concreto, la opción de Jesús. En segundo lugar, porque los pobres constituyen la mayoría de nuestros pueblos. Pero en tercer lugar porque los pobres ofrecen condiciones objetivas y subjetivas de apertura al otro y, sobre todo, al radicalmente otro. La opción por los pobres no se opone al universalismo salvífico, pero reconoce que la comunidad de los pobres es el lugar teológico por excelencia desde el cual realizar la tarea salvadora, la construcción del reino de Dios.

Desde la inspiración de la teología de la liberación podemos proponer tres elementos esenciales para la construcción de una Psicología de la liberación de los pueblos latinoamericanos: un nuevo horizonte, una nueva epistemología y una nueva praxis.

Un nuevo horizonte

La psicología latinoamericana debe descentrar su atención de sí misma, despreocuparse de su status científico y social y proponerse un servicio eficaz a las necesidades de las mayorías populares. Son los problemas reales de los propios pueblos, no los problemas que preocupan otras latitudes, los que deben constituir el objeto primordial de su trabajo. Y, hoy por hoy, el problema más importante que confrontan las grandes mayorías latinoamericanas es su situación de miseria opresiva, su condición de dependencia marginante que les impone una existencia inhumana y les arrebató la capacidad para definir su vida. Por tanto, si la necesidad objetiva más perentoria de las mayorías latinoamericanas la constituye su liberación histórica de unas estructuras sociales que les mantienen oprimidas, hacia esa área debe enfocar su preocupación y su esfuerzo la psicología.



La psicología ha estado siempre clara sobre la necesidad de liberación personal, es decir, la exigencia de que las personas adquieran control sobre su propia existencia y sean capaces de orientar su vida hacia aquellos objetivos que se propongan como valiosos, sin que mecanismos inconscientes o experiencias conscientes les impidan el logro de sus metas existenciales y de su felicidad personal. Sin embargo, la Psicología ha estado por lo general muy poco clara de la íntima relación entre desalienación personal y desalienación social, entre control individual y poder colectivo, entre liberación de cada persona y la liberación de todo un pueblo. Más aún, con frecuencia la Psicología ha contribuido a oscurecer la relación entre enajenación personal y opresión social, como si la patología de las personas fuera algo ajeno a la historia y a la sociedad o como si el sentido de los trastornos comportamentales se agotara en el plano individual (Martín-Baró, 1984).

La Psicología debe trabajar por la liberación de los pueblos latinoamericanos, un proceso que, como mostró la alfabetización conscientizadora de Paulo Freire, entraña una ruptura con las cadenas de la opresión personal como de las cadenas de la opresión social. La reciente historia del pueblo salvadoreño prueba que la superación de su fatalismo existencial, eso que púdica o ideológicamente algunos psicólogos deciden llamar «control externo» o «desesperanza aprendida», como si fuera un problema de orden puramente intraindividual, involucra una confrontación directa con las fuerzas estructurales que les mantienen oprimidos, privados de control sobre su existencia y forzados a prender la sumisión y a no esperar nada de la vida.

Una nueva epistemología

El objetivo de servir a la necesidad de liberación de los pueblos latinoamericanos exige una nueva forma de buscar el conocimiento: la verdad de los pueblos latinoamericanos no está en su presente de opresión, sino en su mañana de libertad; la verdad de las mayorías populares no hay que encontrarla sino hay que hacerla. Ello supone, por lo menos, dos aspectos: una nueva perspectiva y una nueva praxis.

La nueva perspectiva tiene que ser desde abajo, desde las propias mayorías populares oprimidas. ¿Nos hemos preguntado alguna vez seriamente cómo se ven los procesos psico-sociales desde la vertiente del dominado en lugar de verlos desde la vertiente del dominador? ¿Hemos intentado plantear la Psicología educativa desde el analfabeto, la Psicología laboral desde el desempleado, la Psicología clínica desde el marginado? ¿Cómo se verá la salud mental desde el colono de una hacienda, la madurez personal desde el habitante del tugurio, la motivación desde la señora de los mercados? Observen que se dice «desde» el analfabeto y el desempleado, el colono y la señora de los mercados, no «para» ellos. No se trata de que nosotros pensemos por ellos, de que les transmitamos nuestros esquemas o de que les resolvamos sus problemas; se trata de que pensemos y teoriceemos con ellos y desde ellos. También aquí acertó la intuición pionera de Paulo Freire, quien planteó la pedagogía «del» oprimido y no «para» el oprimido; era la misma persona, la misma comunidad la que debía constituirse en sujeto de su propia alfabetización conscientizadora, la que debía aprender en diálogo comunitario con el educador a leer su realidad y a escribir su palabra histórica. Y así como la teología de la liberación ha subrayado que sólo desde el pobre es posible encontrar al Dios de la vida anunciado por Jesús, una Psicología de la liberación tiene que aprender que sólo desde el mismo pueblo oprimido será posible descubrir y construir la verdad existencial de los pueblos latinoamericanos.

Asumir una nueva perspectiva no supone, obviamente, echar por la borda todos nuestros conocimientos; lo que supone es su relativización y revisión crítica desde la perspectiva de las



mayorías populares. Sólo desde ahí las teorías y modelos mostrarán su validez o su deficiencia, su utilidad o su inutilidad, su universalidad o su provincialismo; sólo desde ahí las técnicas aprendidas mostrarán sus potencialidades liberadoras o sus semillas de sometimiento.

Una nueva praxis

Todo conocimiento humano está condicionado por los límites impuestos por la propia realidad. Bajo muchos aspectos la realidad es opaca, y sólo actuando sobre ella, sólo transformándola, le es posible al ser humano adquirir noticias de ella. Lo que veamos y cómo lo vemos está ciertamente condicionado por nuestra perspectiva, por el lugar desde el que nos asomamos a la historia; pero está condicionado también por la propia realidad. De ahí que para adquirir un nuevo conocimiento psicológico no baste con ubicarnos en la perspectiva del pueblo, es necesario involucrarnos en una nueva praxis, una actividad transformadora de la realidad que nos permita conocerla no sólo en lo que es, sino en lo que no es, y en ello en la medida intentamos orientarla hacia lo que debe ser. Como dice Fals Borda (1985, p. 130) hablando de la investigación participativa, sólo al participar se produce «el rompimiento voluntario y vivencial de la relación asimétrica de sumisión y dependencia, implícita en el binomio sujeto/objeto».

Por lo general, el psicólogo ha intentado insertarse en los procesos sociales desde las instancias de control. La pretendida asepsia científica ha sido, en la práctica, un aceptar la perspectiva de quien tiene el poder y un actuar desde quien domina. Como psicólogos escolares hemos trabajado desde la dirección de la escuela, y no desde la comunidad; como psicólogos del trabajo hemos seleccionado o entrenado al personal según las exigencias del propietario o del gerente, no desde los propios trabajadores o de sus sindicatos; incluso como psicólogos comunitarios hemos llegado con frecuencia a las comunidades montados en el carro de nuestros esquemas y proyectos, de nuestro saber y nuestro dinero. No es fácil definir cómo insertarnos en los procesos desde el dominado y no desde el dominador. No es fácil incluso dejar nuestro papel de superioridad profesional o tecnócrata y trabajar mano a mano con los grupos populares. Pero si no nos embarcamos en ese nuevo tipo de praxis, que además de transformar la realidad nos transforme a nosotros mismos, difícilmente lograremos desarrollar una Psicología latinoamericana que contribuya a la liberación de nuestros pueblos.

El problema de una nueva praxis plantea el problema del poder y, por lo tanto, el problema de la politización de la Psicología. Este es un tema para muchos escabroso, pero no por ello menos importante. Ciertamente, asumir una perspectiva, involucrarse en una praxis popular, es tomar partido. Se presupone que al tomar partido se abdica de la objetividad científica, confundiendo de este modo la parcialidad con la objetividad. El que un conocimiento sea parcial no quiere decir que sea subjetivo; la parcialidad puede ser consecuencia de unos intereses, más o menos conscientes, pero puede ser también de una opción ética. Y mientras todos estemos condicionados por nuestros intereses de clase que parcializan nuestro conocimiento, no todos realizan una opción ética consciente que asuma una parcialización coherente con los propios valores. Frente a la tortura o el asesinato, por ejemplo, hay que tomar partido, lo cual no quiere decir que no se pueda lograr la objetividad en la comprensión del acto criminal y de su autor, torturador o asesino. De no ser así, fácilmente condenaremos como asesinato la muerte causada por el guerrillero, pero condonaremos y aun exaltaremos como acto de heroísmo la muerte producida por el soldado o el policía. Por ello, coincido con Fals Borda (1985) quien mantiene que el conocimiento práxico que se adquiere mediante la investigación participativa debe encaminarse hacia el logro de un poder popular, un poder que permita a los pueblos volverse protagonistas de su propia historia y realizar aquellos cambios que hagan a las sociedades latinoamericanas más justas y humanas.



Tres tareas urgentes

Son muchas las tareas que se le presentan a la Psicología latinoamericana de la liberación, tanto teóricas como prácticas. Presento tres que me parecen de una especial importancia y urgencia: la recuperación de la memoria histórica, la desideologización del sentido común y de la experiencia cotidiana, y la potenciación de las virtudes populares.

En primer lugar, la **recuperación de la memoria histórica**. La difícil lucha por lograr la satisfacción cotidiana de las necesidades básicas fuerza a las mayorías populares a permanecer en un permanente presente psicológico, en un aquí y ahora sin un antes ni después; más aún, el discurso dominante estructura una realidad aparentemente natural y ahistórica, que lleva a aceptarla sin más. Es imposible, así, sacar lecciones de la experiencia y, lo que es más importante, encontrar las raíces de la propia identidad, tanto para Interpretar el sentido de lo que actualmente se es como para vislumbrar posibilidades alternativas sobre lo que se puede ser. La imagen predominante negativa que el latinoamericano medio tiene de sí mismo respecto a otros pueblos (Montero, 1984) denota la interiorización de la opresión en el propio espíritu, semillero propicio al fatalismo conformista, tan conveniente para el orden establecido.

Recuperar la memoria histórica significará «descubrir selectivamente, mediante la memoria colectiva, elementos del pasado que fueron eficaces para defender los intereses de las clases explotadas y que vuelven otra vez a ser útiles para los objetivos de lucha y concientización» (Fals Borda, 1985, p. 139). Se trata de recuperar no sólo el sentido de la propia identidad, no sólo el orgullo de pertenecer a un pueblo así como de contar con una tradición y una cultura, sino, sobre todo, de rescatar aquellos aspectos que sirvieron ayer y que servirán hoy para la liberación. Por eso, la recuperación de una memoria histórica va a suponer la reconstrucción de unos modelos de identificación que, en lugar de encadenar y enajenar a los pueblos, les abra el horizonte hacia su liberación y realización.

Es preciso, en segundo lugar, **contribuir a desideologizar la experiencia cotidiana**. Sabemos que el conocimiento es una construcción social. Nuestros países viven sometidos a la mentira de un discurso dominante que niega, ignora o disfraza aspectos esenciales de la realidad. El mismo «garrotazo cultural» que día tras día se propina a nuestros pueblos a través de los medios de comunicación masiva constituye un marco de referencia en el que difícilmente pueda encontrar adecuada formalización la experiencia cotidiana de la mayoría de las personas, sobre todo, de los sectores populares. Se va conformando así un ficticio sentido común, engañoso y alienador, pábulo para el mantenimiento de las estructuras de explotación y las actitudes de conformismo. Desideologizar significa rescatar la experiencia original de los grupos y personas y devolvérsela como dato objetivo, lo que permitirá formalizar la conciencia de su propia realidad verificando la validez del conocimiento adquirido (Martín-Baró, 1985a, 1985b). Esta desideologización debe realizarse, en lo posible, en un proceso de participación crítica en la vida de los sectores populares, lo que representa una cierta ruptura con las formas predominantes de investigación y análisis.

Finalmente, debemos trabajar por **potenciar las virtudes de nuestros pueblos**. Por no referirme más que a mi propio pueblo, el pueblo de El Salvador, la historia contemporánea ratifica día tras día su insobornable solidaridad en el sufrimiento, su capacidad de entrega y de sacrificio por el bien colectivo, su tremenda fe en la capacidad humana de transformar el mundo, su esperanza en un mañana que violentamente se les sigue negando. Estas virtudes están vivas en las tradiciones populares, en la religiosidad popular, en aquellas estructuras sociales que han permitido al pueblo salvadoreño sobrevivir históricamente en condiciones de



inhuma opresión y represión, y que le permiten hoy en día mantener viva la fe en su destino y la esperanza en su futuro a pesar de la pavorosa guerra civil que ya se prolonga por más de seis años.

Monseñor Romero, el asesinado arzobispo de San Salvador, dijo en una oportunidad refiriéndose a las virtudes del pueblos salvadoreño: «Con este pueblo, no es difícil ser buen pastor». ¿Cómo es posible que nosotros, psicólogos latinoamericanos, no hayamos sido capaces de descubrir todo ese rico potencial de virtudes de nuestros pueblos y que, consciente o inconscientemente, volvamos nuestros ojos a otros países y a otras culturas a la hora de definir objetivos e ideales?

Hay una gran tarea por delante si pretendemos que la Psicología latinoamericana realice un aporte significativo a la Psicología universal y, sobre todo, a la historia de nuestros pueblos. A la luz de la situación actual de opresión y fe, de represión y solidaridad, de fatalismo y de luchas que caracterizan a nuestros pueblos, esa tarea debe ser la de una Psicología de la liberación. Pero una Psicología de la liberación requiere una liberación previa de la Psicología, y esa liberación sólo llega de la mano con una praxis comprometida con los sufrimientos y esperanzas de los pueblos latinoamericanos.

REFERENCIAS

- Ardila, R. (1982). International Psychology. *American Psychologist*, 37, pp. 323-329.
- Ardila, A. (1986). *La psicología en América Latina. Pasado, presente y futuro*. México: Siglo XXI.
- Deleule, D. (1972). *La psicología, mito científico*. Barcelona: Anagrama.
- Díaz-Guerrero, R. (1984). Contemporary Psychology in Mexico. *Annual Review of Psychology*, 35, pp. 83-112.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Bogotá*. Bogotá: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra: Nueva.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra: Nueva.
- Martín-Baró, I. (1973). Cartas al presidente. Reflexiones psicosociales sobre un caso de personalismo político en El Salvador. *Estudios Centroamericanos*, 296, pp. 345-357.
- Martín-Baró, I. (1983). *Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA Editores.
- Martín-Baró, I. (1984). Guerra y salud mental. *Estudios Centroamericanos*, 412, pp. 129-142.
- Martín-Baró, I. (1985a). La encuesta de opinión pública como instrumento desideologizador. *Cuadernos de Psicología*, 7, pp. 93-109.
- Martín-Baró, I. (1985b). El papel del psicólogo en el contexto centroamericano. *Boletín de Psicología*, 17, pp. 99-112.
- Montero, E. (1984). *Ideología, alienación e identidad nacional*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Psicología Latinoamericana. (1985). *Boletín de Psicología*, 17, pp. 39-41.
- Varela, J. (1971). *Psychological Solutions to Social Problems: An Introduction to Social Technology*. New York: Academic Press.
- Withford, D. (1985). *Apuntes de algunos aspectos de la historia de la Psicología en Nicaragua*. Managua: Universidad Centroamericana.



II. Actividades de formación comunitaria

La propuesta es que estas actividades fortalezcan la elaboración del primer borrador del documento de sistematización de experiencias sobre la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

En este sentido, en los equipos de sistematización verificamos si en nuestro documento hemos tomado en cuenta la articulación del desarrollo curricular con el Proyecto Socioproductivo; recordemos que esta articulación puede darse a través de la problemática de fondo o con las actividades del plan de acción de nuestro PSP.

III. Actividades de concreción educativa

En estas actividades, es importante que en nuestra práctica educativa profundicemos la articulación del desarrollo de los elementos curriculares y la problemática y/o actividades del plan de acción de nuestro PSP. Esto nos permitirá –como se ha mencionado varias veces– relacionar el currículo con la realidad o vincular la escuela y la comunidad; para que de este modo, las y los estudiantes se formen de manera adecuada y no –como en el pasado– memorizando conocimientos que no comprenden ni aplican.

Estas actividades deben desarrollarse en el marco del desarrollo de nuestro Plan de Desarrollo Curricular (plan de clase); no necesitamos empezar de cero o realizar otra planificación adicional.

Estas experiencias tienen que permitirnos seguir reflexionando y enriquecer nuestro trabajo de sistematización.

Momento 3

Sesión presencial de socialización (4 horas)

En esta sesión cada Equipo de Sistematización presenta el producto de la UF 13; compartiendo las dificultades atravesadas en la elaboración del Trabajo de Sistematización; las dificultades expresadas deben ser aclaradas con ejemplos por las y los facilitadores o por las y los propios participantes.

Producto de la Unidad de Formación

Presentación de documento: 1er. Borrador del acápite “Relato y Análisis Colectivo e Individual de la experiencia de transformación de la práctica educativa”.

Lectura obligatoria de la Unidad de Formación

- ✓ Talavera Simoni, María Luisa. Formaciones y transformaciones. Educación Pública y culturas magisteriales en Bolivia. 1899 - 2010 (Tesis doctoral) La Paz: SIDES-UMSA; PIEB, 2011.





*“Juntos Implementamos el Currículo
e Impulsamos la Revolución Educativa”*

