

La escuela como laboratorio de políticas educativo-culturales (sobre la experiencia estética de José Antonio Encinas)

School as Laboratory of Educational-Cultural Policies (on the Aesthetic Experience of José Antonio Encinas)

Javier Teofilo Suárez-Trejo

Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile

Contacto: jasuarez@uahurtado.cl

<https://orcid.org/0000-0002-3092-447X>

RESUMEN

A partir del análisis de la experiencia de José Antonio Encinas (Perú, 1888-1958) como director del Centro Escolar n.º 881, el presente ensayo propone que la experiencia estética es una forma productiva para rearticular reflexión pedagógico-humanística y diseño de políticas educativo-culturales, cuyo fin es ofrecer a los estudiantes las herramientas necesarias para su autodiseño personal. En la primera parte, se define y analizan los componentes de la experiencia estética que se desprenden del proyecto pedagógico de Encinas, en cuanto producto de conocimientos y experiencias nacionales e internacionales que apuntan a la construcción de una sociedad democrática; a través de la experiencia estética, la praxis pedagógica tendría un rol clave en el diseño de políticas educativo-culturales situadas y viables desde la escuela. La segunda parte se enfoca en diversas experiencias durante la gestión de Encinas (implementación de talleres; organización de obras de teatro y periódicos; y su original interpretación de la vida-obra de los hermanos Peralta, exalumnos del Centro) con el fin de mostrar el valor de la experiencia estética para la transformación social. Al final de esta investigación se habrá demostrado que el componente estético de esta pedagogía no debe identificarse con la institución "arte", sino con una experiencia orgánica de autodiseño y autogobierno comunitario.

Palabras claves: Pedagogía; Experiencia estética; Políticas culturales; Políticas educativas; Escuela; Puno; José Antonio Encinas

ABSTRACT

Based on the analysis of the experience of José Antonio Encinas (Peru, 1888-1958) as director of School Center No. 881, this essay proposes that the aesthetic experience is a productive way to rearticulate pedagogical-humanistic reflection and the design of educational-cultural policies, whose purpose is to offer students the necessary tools for their personal self-design. The first part defines and analyzes the components of the aesthetic experience that emerge from Encinas' pedagogical project, as a product of national and international knowledge and experiences that aim at the construction of a democratic society; through the aesthetic experience, pedagogical praxis would play a key role in the design of educational-cultural policies that are situated and viable from the school. The second part focuses on various experiences during Encinas' leadership (implementation of workshops; organization of plays and newspapers; and his original interpretation of the life and work of the Peralta brothers, former students of the Center) in order to show the value of aesthetic experience for social transformation. By the end of this research, it will have been demonstrated that the aesthetic component of this pedagogy should not be identified with the institution "art", but with an organic experience of self-design and community self-government.

Keywords: Pedagogy; Aesthetics Experience; Cultural Policies; Educational Policies; School; Puno; José Antonio Encinas.

A Puno, con esperanza pedagógica.

1. Introducción. ¿Políticas culturales y/o educativas? En torno a un “desdoblamiento” histórico

¿Cuál es la relación, entonces, entre políticas públicas¹ culturales y educativas? Uno de los problemas de su diseño e implementación en el Perú es la reducida comunicación entre Humanidades y Educación en la universidad. Aunque en los últimos años la situación ha mejorado, todavía es común que los humanistas estudien un diplomado o maestría en Gestión cultural, debido a que sus carreras no les ofrecen las herramientas suficientes para desarrollarse en ese campo del mercado laboral.

Más grave aún es que los planes de estudio no les ofrezcan las herramientas pedagógicas para desempeñarse eficazmente en la enseñanza, otra de las posibilidades del mercado laboral. Lejos de promover la reflexión y la innovación pedagógicas, las facultades de Humanidades parecen estar convencidas de que su principal labor es formar “investigadores”, sin tomar en cuenta la realidad a la que sus egresados deberán enfrentarse². Una consecuencia de esta desconexión es que el estudio de las políticas culturales³ queda restringido a las carreras humanísticas, mientras que el análisis y el diseño de políticas educativas⁴ parece ser exclusividad de los profesionales de la educación.

Existe una noción de las políticas culturales que las entiende a partir de la idea de “gubernamentalidad”, es decir, de los procesos a través de los cuales el Estado llega a administrar a los individuos (Foucault, 1991, pp. 87-90). Desde esta perspectiva, tales políticas no serían sino una forma de “hegemonía” que está asegurada cuando “la cultura dominante usa la educación, la filosofía, la religión, la estética y el arte para hacer que su dominio aparezca como normal y natural para los grupos heterogéneos que constituyen la sociedad” (Miller y Yudice, 2002, p. 9).

Sucede que esta visión “gubernamental” también se ha aplicado al análisis de las políticas educativas (y de disciplinas como la Pedagogía), de modo tal que se ha privilegiado la crítica de estas (por ejemplo, desde los Estudios culturales de cuño posmoderno), generándose un profundo escepticismo con respecto a los valores que estas pueden promover; dicha actitud ha tenido como consecuencia “un casi exclusivo énfasis antropológico o sociológico en los

productos y significados de la cultura popular” (Stanbridge, 2002, p. 125). Se analizan y critican, entonces, los efectos gubernamentales de tales políticas, pero se deja de lado su potencia como promotoras de pensamiento crítico, así como las condiciones concretas para su diseño e implementación efectiva.

Esta desconexión también puede verse en la historia del nombre de la actual Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (de la que José Antonio Encinas fue rector). En el siglo XX, durante el gobierno de Augusto B. Leguía, la Ley Orgánica de Enseñanza de 1921, le da el título de Facultad de Filosofía, Historia y Letras; en 1928, el Estatuto Universitario retorna al nombre, otorgado por el Reglamento General de Instrucción Pública en 1876, de Facultad de Letras. Posteriormente, durante el gobierno de Óscar R. Benavides, se le llama nuevamente Facultad de Filosofía, Historia y Letras. En 1941, la Ley Orgánica de Educación Pública, dada por el presidente Manuel Prado, la amplía y titula Facultad de Letras y Pedagogía, pero, en 1946, durante el gobierno de José Luis Bustamante, la Facultad vuelve a su nombre original, Facultad de Letras. Finalmente, en 1965, durante el gobierno de Fernando Belaunde, el nombre se volvió a modificar adoptándose el de Facultad de Letras y Ciencias Humanas, que se mantiene hasta la actualidad.

La ley de 1941 introdujo una de las más significativas modificaciones en la Facultad: la sección de Pedagogía fue elevada al grado de cofacultad mediante la denominación de Facultad de Letras y Pedagogía. En consecuencia, se incluyó a la Pedagogía como una de las especialidades en las que se otorgaba el grado de doctor. El sistema de cofacultad, sin embargo, fue eliminado en abril de 1946 tras la promulgación de la Ley n.º 10555 (Nuevo Estatuto Universitario), la misma que establecía la creación de la Facultad de Letras y la Facultad de Educación:

Artículo 67º— Se crea en la Universidad de Lima⁵ la Facultad de Educación, integrada por la Sección Pedagógica de la Facultad de Letras y Pedagogía y por la Sección Superior de los Institutos Pedagógicos de varones y de mujeres. Queda así *desdoblada* la Facultad de Letras y Pedagogía, la que se llamará en lo sucesivo Facultad de Letras; quedando los mencionados Institutos Pedagógicos como Escuelas Normales Urbanas. (Énfasis añadido)

Si bien escapa a los límites del presente ensayo, esta escisión revela una problemática que persiste hasta nuestros días, y cuyas consecuencias están lejos de solucionarse. Reflexionar sobre este “desdoblamiento histórico” entre Humanidades y Pedagogía (y/o entre políticas culturales y educativas) es urgente porque, como advierte Tomás Peters,

[...] al realizar una arqueología básica de las políticas culturales es posible identificar que la primera ha sido la educación: ella se ha ejercido históricamente con el fin de garantizar que las/los ciudadanos no solo adquieran los conocimientos fundamentales para desenvolverse en el entramado social y político de la *polis*, sino también para desempeñar un ejercicio de renovación personal en virtud de la reflexión crítica. (2020, p. 174)

En dicho sentido, el presente ensayo tiene como objetivo general visitar la vida-obra de José Antonio Encinas (Puno, 1888-Lima, 1958) con el fin de encontrar claves útiles para reconectar políticas educativas y culturales a través del trabajo en la escuela. Articulando creativamente la influencia de la pedagogía progresista, cuyo representante más importante fue John Dewey (EE. UU., 1859-1952)⁶, con las necesidades y posibilidades de su contexto, Encinas comprendió el proceso educativo como experiencia significativa en la que el fenómeno estético —no identificado con la institución “arte” (Burger, 2000), sino con una praxis cuyo fin es el diseño de la propia existencia en comunidad— se configura como laboratorio de políticas culturales y educativas. De allí que la concepción deweyana de la relación entre arte y experiencia sea útil como punto de partida para comprender el proyecto pedagógico de Encinas:

Art is a quality that permeates an experience; it is not, save by a figure of speech, the experience itself. Esthetic experience is always more than esthetic. In it a body of matters and meanings, not in themselves esthetic, *become* esthetic as they enter into an ordered rhythmic movement toward consummation. The material itself is widely human. So, we return to the theme of the first chapter. The material of esthetic experience in being human —human in connection with the nature of which it is a part— is social. (Dewey, 1980, p. 326; énfasis añadido)

Lo primero que debe notarse es que, para Dewey, la experiencia (estética) es siempre algo más que estética; aclarar esto es importante para evitar reproducir el ideal vanguardista de que la vida se convierta en arte⁷. La experiencia —como se ha dicho— no es sino la vivencia de un ser humano en un “universo de experiencia”⁸; si bien la experiencia no se reduce a la estética, esta la “permea” (Dewey, 1980, p. 326), es decir, la impregna, la rodea. La esteticidad de la experiencia *acaece*, justamente, cuando este “cuerpo de cosas y significados no en sí mismos estéticos” entran en un “movimiento rítmico hacia su consumación” (p. 326).

El material de la experiencia estética, al estar en relación con el “universo de experiencia” del cual forma parte, es social; de allí que el diseño estético de la experiencia personal *afecte* al mundo social transformándolo. Entre (universo de la) experiencia y (experiencia) estética se produce, entonces, la siguiente relación: si el material de la (experiencia) estética es (el universo de) la experiencia, la estética *trabaja en y con* la experiencia *para transformarla*⁹; para Encinas, este trabajo tendría su espacio de acción, su laboratorio, en la escuela.

Frente al aparente rol paradójico de la educación que, al mismo tiempo, debe ofrecer a los ciudadanos —hombres y mujeres— los conocimientos necesarios para desenvolverse en la sociedad y para desempeñar un ejercicio de renovación personal en virtud de la reflexión crítica (Peters, 2020, p. 174), Encinas asigna a la escuela el rol de *articulador creativo y práctico* de esta tensión. De allí que ni una rígida moral sistemática (Kant) ni un anárquico juego hermenéutico (Derrida) aplicados al proceso educativo sean capaces de configurarse como un laboratorio estético de políticas culturales que, *efectivamente*, transformen la realidad. En otras palabras, el pragmatismo pedagógico de Encinas —que tiene en el fenómeno estético a su más potente aliado— lo lleva a buscar ese frágil, pero necesario equilibrio entre preservación (de lo que se ha hecho bien) y renovación (de aquello que puede, y debe siempre, mejorar¹⁰).

Asimismo, la noción deweyana de experiencia es útil para comprender la pedagogía estética de Encinas porque cuestiona la idea de que la vida es reducible al (análisis del) discurso; para el pedagogo estadounidense, “el discurso que no tiene como marco de

referencia una situación concreta no es sino revoltijo sin sentido” (Dewey, 1981, p. 74; traducción propia). Desde esta perspectiva, el análisis de una política educativa o cultural no debe enfocarse solo en el análisis discursivo (giro lingüístico), sino en la comprensión de una situación concreta (pragmatismo), pues sin esta “no hay forma de determinar la relevancia, peso o coherencia de cualquier distinción o relación” (Dewey, 1981, p. 74; traducción propia).

Uno de los problemas del diseño de políticas educativas y culturales en el Perú ha sido y es la falta de diálogo entre metodología cuantitativa (preeminente en las carreras de Educación) y cualitativa (característica de las Humanidades). Mientras que la primera privilegia la obtención de resultados medibles a partir del desarrollo y empleo de modelos matemáticos y estadísticos, la segunda se enfoca en la descripción de su objeto de estudio y sus significados a partir de diversos enfoques teóricos (por ejemplo: fenomenología, hermenéutica y análisis del discurso). El problema de este divorcio es la incompreensión, reforzada por la creciente hiperespecialización profesional, entre estudiantes de Educación y Humanidades, futuros diseñadores de políticas educativas y culturales en el país¹¹. Lejos de la urgente colaboración interdisciplinaria e intermetodológica, capaz de ofrecer conocimientos útiles sobre la realidad social, la Educación y las Humanidades en el Perú parecen destinadas a un divorcio cuyo inicio puede rastrearse a 1946.

Como se verá, para Encinas —pedagogo y humanista— es en la escuela donde esta aparente tensión puede resolverse gracias a una pedagogía estética que, reconociendo la importancia de la formación (*Bildung*), sabe que la escuela debe ofrecer las herramientas para que los estudiantes “cuestionen las formas de hacer las cosas” (Bennet, 1998; Peters, 2020, p. 178) con el fin de diseñar creativamente (*creativity*) sus propias experiencias de aprendizaje en relación con la(s) comunidad(es) en la(s) que habita(n). La experiencia estética que las artes hacen posible se configura, entonces, como

[...] the human ability to create ideals which can become controlling forces in culture. Art is social not because it occurs within culture, but because in a very real sense art is culture. It becomes one with the community’s ability to realize itself in a significant manner. Culture is the artistic appro-

priation of the ideal possibilities for human life, the creative endeavor to live with meaning and value. Dewey calls this project “democracy”. (Alexander, 1987, p. xx)

Si la cultura es la “apropiación artística de las posibilidades ideales para la vida humana”, la educación no debe sino ofrecer las herramientas para que esta experiencia estética (que hace posible “el empeño creativo para vivir con significado y valor”) sea posible. La estética se configura, entonces, como puente que (re)conecta políticas culturales y educativas en pos de una sociedad democrática; desde esta perspectiva deweyano- enciniana, la escuela se convierte en laboratorio democrático que promueve en sus participantes tanto el diseño activo como la reflexión crítica de políticas educativo-culturales en un aula que deja de ser solo lugar para la transmisión de conocimientos y se convierte en espacio de “connection of the acquisition of knowledge in the schools with activities, or occupations, carried on in a medium of as sociated life” (Dewey, 1930, p. 401).

En este contexto se entiende la creación, por parte del pedagogo estadounidense, de la “Escuela-Laboratorio”, denominada también “Escuela-Experimental”; en ella, “más que realizar experimentación propiamente tal, se realizaban observaciones respecto de los alumnos” (Caiceo, 2016, p. 136). Dicho de otro modo, la experimentación (didáctica, por ejemplo) no era un fin en sí mismo, sino que se supereditaba a la necesidad de comprender a los protagonistas del proceso educativo con el fin de promover una nueva experiencia pedagógica.

En tal sentido, aproximarse a la pedagogía de Encinas, en cuanto laboratorio democrático de políticas educativo-culturales capaces de transformar efectivamente la realidad, exige no solo describir y analizar *qué* hizo, sino comprender *cuáles* son los presupuestos teóricos que se encuentran como base de su praxis pedagógica; a saber, la noción deweyana de experiencia y su relación con el fenómeno estético como desencadenante de transformaciones sociales viables y significativas.

A partir del análisis de la experiencia de Encinas como director del Centro Escolar n.º 881 y promotor de la vanguardia artística puneña, el presente ensayo propone que la experiencia estética es una forma productiva para rearticular reflexión pedagó-

gica-humanística y diseño de políticas educativo-culturales. Para el educador puneño, el fin de tales políticas es proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para el autodiseño personal cuya finalidad es un empoderamiento ciudadano que no se subordine a la razón instrumental o a cualquier ideología convertida en dogma. En la primera parte, se define y analizan los componentes de la experiencia estética que se desprenden de la propuesta pedagógica de Encinas, en cuanto producto de conocimientos y experiencias nacionales e internacionales que apuntan a la construcción de una sociedad democrática; lejos de proponer un modelo educativo nacional, la praxis pedagógica se configura, a través de la promoción de la experiencia estética en la escuela, en agente clave del diseño de políticas educativas y culturales situadas y viables.

La segunda parte se enfoca en diversas experiencias educativas que Encinas llevó a cabo en el Centro Escolar n.º 881 (la implementación de talleres; la organización de obras de teatro y periódicos escolares; y la original interpretación de la personalidad y obra de los hermanos Peralta, exalumnos del Centro) con el fin de mostrar el valor de la experiencia estética para la transformación social; esta revisión de la pedagogía enciniana es urgente, ya que, en general, las investigaciones que abordan su trabajo se han centrado en la contextualización histórico-pedagógica de su obra (monografía) o el reconocimiento al maestro (encomio). Al final del ensayo, se habrá demostrado que el componente estético de esta pedagogía no debe identificarse con la institución “arte”, sino con una experiencia orgánica de autodiseño y autogobierno comunitario; el arte o, mejor dicho, la experiencia estética, deviene así en puente entre educación y cultura, entre políticas educativas y culturales.

Esta introducción permite entrever la metodología de este ensayo, la misma que se enmarca en lo que Franco Moretti (2013) denomina *lectura distante*; es decir, en la búsqueda de relaciones entre agentes culturales, períodos históricos y espacios geográficos diversos que permitan comprender una problemática específica. Para Moretti, no solo se trata de leer bien un texto e identificarlo; se trata, sobre todo, de “aprender a no leerlos” con el fin de buscar patrones, motivos que permitan la comprensión de fenómenos estéticos e históricos de más largo alcance¹².

De allí que, como se verá, la metodología usada sea híbrida, pues utiliza diversas teorías a modo de herramientas capaces de mostrar la actualidad de la vida-obra de José Antonio Encinas. Más que adherirse a un enfoque específico, esta investigación se moverá dentro de un marco analítico cuya finalidad es doble: por un lado, se busca contextualizar la vida-obra de Encinas a partir del análisis de su tesis de maestría, su experiencia en el Centro Escolar n.º 881, y su vínculo con otros educadores puneños; y, por otro, se intenta ofrecer “líneas de fuga”¹³ que se desprendan de sus textos en relación con nociones y debates contemporáneos (la conexión entre políticas educativas y culturales, la importancia del estilo durante el proceso de aprendizaje a la luz del arte barroco, lo glocal aplicado a propuestas educativas).

Si bien esto último es un riesgo y un reto, considero que es urgente si se quiere actualizar la vida-obra de este educador puneño; de lo que se trata, como afirma Moretti refiriéndose a la situación de los estudios literarios, es de

[...] maximizar la audacia metodológica: puesto que nadie sabe qué significará el conocimiento en los estudios literarios de aquí a diez años, nuestra mejor chance estriba en la diversidad radical de las posiciones intelectuales y en su competencia totalmente abierta y franca. (2013, p. 108)

2. Experiencia estética enciniana (I): trabajo, imaginación y personalidad en contexto

Si la experiencia estética es el puente capaz de (re)conectar políticas educativas y culturales, y si la escuela es el espacio idóneo para diseñar y construir dicho vínculo, es necesario ofrecer una definición de esta experiencia que se desprende de los textos de Encinas¹⁴: se trata del *autodiseño de la personalidad a través del ejercicio del trabajo manual y la fuerza imaginativa cuyo fin es la renovación social*. Analicemos los componentes de esta definición.

En primer lugar, el trabajo manual puede ser educativo o utilitario; estas dos modalidades no se excluyen, sino que se complementan (Encinas, 2013 [1932], p. 345); asimismo, el trabajo no debe ser “meramente formal y, por decirlo así, especulativo” (p. 345), pues este desgasta mentalmente a los estudiantes haciendo que pierdan el interés. Para que el niño adquiera

[...] el hábito de trabajar con orden, precisión y belleza, es menester que ese trabajo esté en relación con su capacidad adquisitiva; de lo contrario, se corre el riesgo de perturbar su equilibrio espiritual y llevarlo a la anarquía mental de donde, más tarde, será difícil sacarlo. (Encinas, 2013 [1936], p. 29)

Nótese que la caracterización de este hábito se hace con términos asociados, tradicionalmente, a la dimensión artística (orden, precisión y belleza), enfatizando así su dimensión estética. El trabajo en la escuela tiene, entonces, un carácter estético-práctico en el que

[...] la cultura general está subordinada al trabajo; es decir, la lectura, la escritura, el cálculo, el dibujo, la geografía, las ciencias naturales y físicas y la lengua materna misma, se enseñan a propósito de las necesidades que el trabajo demande. (Encinas, 2013 [1932], p. 346)

Para aclarar los fines del trabajo en la escuela, Encinas retoma los principios de la Escuela del Trabajo¹⁵ del pedagogo soviético Moisey Pistrak (1888-1937); esta referencia no se hace por afinidades ideológicas, sino que es consecuencia de la utilidad de esta propuesta para el objetivo de la pedagogía enciniana; a saber, el libre autodiseño de la persona con el fin de lograr el autogobierno (“*self-government*”) tanto en lo individual como en lo colectivo (2013 [1932], p. 441)¹⁶. El hecho de que Encinas mencione, entre otros, a un pedagogo soviético y a un anglosajón para fundamentar su propuesta da cuenta de un eclecticismo pedagógico que, sin necesidad de adscribirse a una determinada ideología, busca resolver problemas concretos de forma viable enfocándose en las necesidades de los grupos más vulnerables del país¹⁷.

La gran cantidad de referencias a los ensayos de otros educadores refleja el reconocimiento de Encinas tanto de los aportes nacionales (actitud local) como internacionales (actitud global) a través de una articulación creativa y viable (actitud glocal¹⁸) que subordina el criterio geográfico y/o ideológico al educativo. Esta apertura no pretende armar un modelo educativo desconectado de su contexto de aplicación (Puno en particular y el Perú en general), sino que se nutre del mundo para dar forma a una pedagogía específicamente puneño-peruana capaz de dialogar, productivamente y de igual a igual, con cualquier propuesta educativa.

En segundo lugar, la imaginación no es sino “fuerza que construye” (Encinas, 2013 [1936], p. 33). A diferencia de esta, la fantasía aísla al estudiante en su interioridad, de modo tal que se aleja de la realidad generando fantasmas que le permitan lidiar con una realidad que no lo comprende. La imposición del mundo del adulto en la escuela (y la exigencia que se hace al niño de imitarlo) crea un desfase que daña al estudiante:

Este combate desigual, entre los deseos del niño y los del adulto, lleva al primero a un estado mental en donde reina la fantasía. Huérfano del halago de verse comprendido y compensado en la realidad, busca en el mundo de la imaginación elementos que lo hagan feliz. Forja en su cabecita la figura de un padre o una madre que lo halague y lo mime. Pasean por su mente las escenas de la vida que quisiera vivir. (Encinas, 2013 [1936], p. 33)

Nuevamente, es el desconocimiento de la realidad del estudiante el que, para Encinas, ocasiona este aislamiento del niño. La fantasía se convierte, entonces, en un mal hábito individualista de los estudiantes que, rebeldes frente a un contexto educativo que no toma en cuenta su mundo, prefieren refugiarse en una interioridad “donde reinan como soberanos absolutos” (Encinas, 2013 [1936], p. 33).

En tal sentido, Encinas comprende la afición del niño por las películas de Disney, pues estas refuerzan su creencia de poder conseguir todo lo que se propone sin obstáculo alguno:

[...] en su fantasía todo es posible, por eso ama las escenas que contradicen las leyes de la naturaleza. De allí su amor por las películas en donde admira las escenas de Tarzán, o las ofrecidas por los personajes de Walt Disney. (2013 [1936], p. 30)

Al ver reforzada su omnipotencia, el niño se deshabituó a reconocer el esfuerzo que implica toda actividad y la posibilidad del fracaso en el primer intento. Si la escuela no acostumbra al estudiante al esfuerzo que la imaginación creadora exige, el desánimo que produce el fracaso puede llevarlo a un estado de duda continua¹⁹. Frente a esta fantasía, Encinas opone la fuerza de la imaginación que “se deleita esforzándose por crear” y que “jamás tortura” (2013 [1936], p. 33). Este análisis no ha perdido su actualidad en un contexto en el que la industria cinematográfica bombardea a niños y adolescentes con el discurso del

superhéroe invencible capaz de superar todas las dificultades; discurso que, por momentos, parece buscar más la validación egocéntrica del espectador-consumidor que ofrecer una retrato más realista sobre el esfuerzo que exige cualquier empresa.

Finalmente, el autodiseño de la personalidad del estudiante es la permanente posibilidad que surge de la acción conjunta del trabajo manual y fuerza imaginativa en la escuela; en ello consiste la revolución educativa de la pedagogía de Encinas, “no (en) la cantidad ni aún en la calidad de conocimiento que el discípulo adquiere, sino (en) la manera cómo los asimila y los utiliza, en virtud de sus fuerzas propias, con un mínimo de influencia por parte del maestro” (2013 [1932], pp. 463-464); es el *autodiseño de la manera personal para habitar en comunidad* el fin de la pedagogía enciniana que se convierte en “un instrumento de renovación social” (2013 [1932], p. 332). Como se verá en la siguiente sección, es la experiencia estética, vivida como personalísima relación entre el yo y el “universo de la experiencia” (Dewey, 1981, p. 74), el corazón de la revolución educativa que Encinas considera capaz de transformar la sociedad. La caracterización de esta experiencia no podría estar completa si no se la pone en conexión con el contexto en el que se inscribe (el Puno de las primeras décadas del siglo XX) y con los actores a quienes iba dirigida (la población estudiantil de Perú, con especial énfasis en la población andina).

Para Encinas, egresado de la primera promoción de la Escuela Normal de Varones de Lima, fundada en 1905²⁰, la praxis pedagógica debe responder a las necesidades concretas del contexto en el que se enmarca (por ejemplo, el municipio o la comunidad andina). No se trata de importar un modelo y aplicarlo, tampoco de adecuar un modelo extranjero a una realidad específica. Enfatizar la diferencia entre importación y adecuación es importante porque en la actualidad la mayoría de los especialistas en educación se opondría al primer término, mas no necesariamente al segundo: adecuar presupone que la experiencia educativa se acomode, como en una metáfora platónica, al modelo pedagógico que se busca implantar, usualmente, desde arriba (*top-down policy*).

Para Encinas, en cambio, la Pedagogía, más que una disciplina, es una praxis interdisciplinaria cuyo objeto de estudio es la totalidad del proceso edu-

cativo a partir de la minuciosa y permanente investigación de la realidad de los estudiantes con el fin de ofrecerles herramientas para su libre autodiseño en relación con la(s) comunidad(es) que habitan. Desde esta perspectiva, la experimentación pedagógica es consecuencia de la necesidad de comprender el contexto de los estudiantes, sus personalidades y sus formas de aprender; solo a partir de este conocimiento será posible una verdadera renovación educativa. La creatividad, entonces, no es un fin en sí mismo, sino un medio para la transformación de la experiencia (*bottom-up policy*).

Esta exigencia se materializa en la propia estructura de *Un ensayo de Escuela Nueva en el Perú* (2013 [1932]), producto de la experiencia de Encinas como director del Centro Escolar n.º 881 entre 1907 y 1911. El texto se abre con una revisión histórico-crítica de la situación del maestro y la escuela en el Perú desde fines del siglo XIX; a continuación, se describe el funcionamiento del Centro en relación con su contexto sociohistórico; finalmente, se evalúa la vida estudiantil a partir de la caracterización de la personalidad de diversos estudiantes con nombre y apellido. La progresión de lo más general (el contexto) a lo más particular (la personalidad) muestra la metodología del proyecto de Encinas que da a la experiencia de los estudiantes la última palabra.

Esta estructura obedece no solo al género al cual se adscribe el texto de Encinas (el ensayo), sino también a la propia experiencia que describe. La ausencia de este tipo de iniciativas en el Perú actual es consecuencia, entre otras cosas, de la banalización de la praxis pedagógica y de la persistencia de prejuicios acerca de ella. A lo largo del texto, es patente la crítica que Encinas hace de la enseñanza de la Pedagogía en las carreras de Educación²¹ (de más está decir que estos problemas pueden extenderse a los prejuicios que incluso hoy se tienen sobre esta en la universidad). La exigencia enciniana de que la Pedagogía responda a las necesidades de la sociedad no hace que sus propuestas caigan en el chauvinismo o el populismo (*populist policy*), sino que lo lleva a reconocer la importancia de un diálogo horizontal entre los diversos actores —locales y globales— involucrados en el diseño de políticas educativas (*glocal policy*).

Luego de su trabajo en el Centro (1907-1911), del cual es producto el *Ensayo* (1932), Encinas obtiene

becas en importantes universidades europeas: estudió en la Universidad de Cambridge, en Inglaterra, y posteriormente en La Sorbona, en París; asimismo, los exilios —debido a gobiernos autoritarios— hacen que viaje constantemente enriqueciendo y testeando sus propuestas. Lejos de una educación hipernacionalista —pero sí nacional o, mejor aún, glocal (*glocal pedagogy*)²²—, Encinas pone en primer plano la *agencia para el autodiseño y el autogobierno* de cualquier individuo en comunidad; es ese el aporte neurálgico de su pedagogía. El desarrollo de esta agencia exige el diseño de una praxis pedagógica que surja de necesidades concretas y que se nutra del intercambio cultural, pero que tenga como eje una experiencia social específica.

La tesis de maestría que Encinas presenta a la Universidad de Cambridge en 1928 es elocuente de esta urgencia por visibilizar la agencia de todos los pueblos; en su caso, la de los del Altiplano peruano con fuerte población aimara y quechua²³. Uno de los objetivos de la tesis es demostrar la falta de minuciosidad y de conocimiento de campo de los antropólogos y etnólogos europeos y norteamericanos con respecto a la religiosidad andina. Encinas critica la rigidez de la clasificación y las generalizaciones que se han hecho de estos pueblos²⁴.

La clasificación teleológica de las investigaciones que se habían hecho hasta entonces sobre el pueblo aimara sostenía que su religiosidad no había dejado el estadio del totemismo, el más alejado del monoteísmo de las religiones avanzadas de Occidente. Como hijos de su época, estos antropólogos tenían en mente una noción evolucionista de la historia donde el totemismo era parte de las sociedades más “primitivas”, mientras que el monoteísmo era el rasgo de las más “avanzadas”. Hoy en día, una clasificación así por parte de las ciencias sociales sería impensable, pero mucha agua ha corrido bajo el puente.

Gracias al análisis de fuentes escritas y al trabajo de campo, Encinas demuestra que el pueblo aimara no se encuentra en el estadio del totemismo, sino que ha desarrollado una religiosidad compleja. La apuesta del puneño, hijo de su tiempo también, es mostrar la agencia religiosa y cultural de la población andina para desmarcarla del primitivismo en el que un desarrollismo europeo-norteamericano la había colocado. La tesis muestra el deseo de su autor de relacionar la dinámica complejidad de la cosmovisión de los antiguos perua-

nos con la modernidad del peruano quechua y aimara de su tiempo. La actualidad de este temprano trabajo de Encinas, no solo como investigación académica sino como *ensayo*, radica en concebir la investigación como una labor no solo cultural, sino política y económica, a fin de cuentas, interdisciplinaria²⁵.

Así, Encinas lleva a cabo su crítica a través de varios frentes: uno de ellos es el de la investigación etnográfica y antropológica como experiencia vital²⁶ y no solo como estudio académico; otro frente es la introducción del factor económico en el estudio de las culturas andinas: las leyendas de estas culturas, lejos de tener una función totémica, tenían un sentido económico (1928, pp. 1-2)²⁷. De hecho, esta interpretación acerca a Encinas a José Carlos Mariátegui quien, desde una perspectiva socialista, sostenía que el problema del indio era, sobre todo, económico, pues, sin la posesión de la tierra, cualquier reforma política y/o cultural no sería más que un gesto incapaz de conseguir el empoderamiento real del habitante de los Andes.

Dejar de lado el factor económico es “un absurdo porque el problema del indio es fundamentalmente económico, esencialmente agrario. Un maestro que ignore esta necesidad o se muestre indiferente ante ella no cumple con la misión social que le toca desempeñar” (Encinas, 1985, p. 30). De allí que el maestro sea un líder social que toma en cuenta no solo la cultura o la política, sino también la situación económica de sus estudiantes. En tal sentido, con respecto a la escuela rural, Encinas afirma lo siguiente en el *Ensayo*: “la escuela rural significa tierra propia. Idéntico argumento aducimos en el caso de abogar por las escuelas de artes y de oficios; nadie sabe dónde y cómo quedarían colocados los que saliesen de estas escuelas” (2013 [1932], p. 347); si la educación se desentiende de la dimensión laboral de los estudiantes, está lejos de cumplir su verdadera misión.

Finalmente, merece una mención la forma de escritura del *Ensayo* y de la tesis. Ambos textos, si bien tienen un propósito documental y académico respectivamente, desbordan esa intencionalidad primera, pues despliegan, simultáneamente, una intencionalidad segunda que desea ser protesta (crítica) y propuesta (erótica)²⁸ en torno a una problemática concreta: las carencias de la educación peruana, por un lado; el insuficiente conocimiento sobre las culturas quechua y aimara, por otro.

Lo que enriquece estos textos es su deseo de ser útiles para su contemporaneidad, su élan vital se encuentra en la urgencia de transformar un estado de cosas no a través solo de la crítica, sino ofreciendo líneas de acción basadas en las experiencias de su autor como educador y como estudiante en el Perú y el mundo, de allí que el mismo Encinas reconozca, en la “Nota preliminar” del *Ensayo*, la necesidad de un género distinto para reflexionar sobre su experiencia como maestro:

Pude haber concretado mi exposición al Centro Escolar N.º 881 que dirigí durante cuatro años, y dar a este libro el título que primitivamente pensé: *Centro Escolar N.º 881*, pero esta exposición envuelve el verdadero enjuiciamiento de la escuela primaria en el Perú en el decurso de veinticinco años, enjuiciamiento que significa señalar nuevos rumbos a base de la experiencia adquirida. Por eso, ha sido necesario variar el título de este libro y considerarlo, no tanto como un bosquejo histórico de una Escuela, cuanto como un *Ensayo de Escuela Nueva en el Perú* tal como debe ser considerado el Centro Escolar N.º 881 donde se experimentó a pesar de las deficiencias lealmente anotadas, muchos de los principios que hoy sirven de regla al movimiento de la Nueva Escuela. (2013 [1932], pp. 241-242)

Tanto la tesis como el *Ensayo* muestran la necesidad de una praxis pedagógica de carácter nacional que sea capaz de dialogar de igual a igual con cualquier otra, seleccionando y transformando creativamente lo que su contexto concreto²⁹ le exige (*pedagogía glocal*). En la siguiente parte de esta investigación se analizarán algunos ejemplos de cómo la praxis pedagógica de Encinas puso a la experiencia estética en primer plano como desencadenante de procesos de renovación social de alto impacto para la región de Puno.

3. Experiencia estética enciniana II: talleres, (des)orden y maneras transformadoras

Para Encinas, lo estético no es un espacio de la esfera humana apartada de otras como, por ejemplo, la laboral. La modernidad burguesa europea ha tendido a separar el arte, como espacio del ocio (*otium*), del trabajo como la esfera del negocio (*negotium*); arte y negocios, en consecuencia, están divorciados, ya que “uno se dedica al arte cuando ya no tiene nada que hacer; en su tiempo libre”. Si bien esta visión del fenómeno

estético —materializado en el arte como institución— es válida e importante, una perspectiva andina ofrece un modo de comprender el fenómeno estético como experiencia vital y comunitaria, como actividad que se hace no solo por el placer individual, sino también para el bienestar comunitario.

Se trata, entonces, de la reciprocidad del fenómeno estético en el espacio andino que no tenía, hasta donde se sabe, una institución “arte” como la Europa moderna. Encinas activa esta estética andina de la experiencia en su propuesta pedagógica a través del trabajo manual con diversos materiales en talleres para los estudiantes donde se producían y diseñaban objetos que permitían el desarrollo de la creatividad del alumnado y que, al mismo tiempo, eran producciones que estaban conectadas con la vida de la comunidad: se producían tanto zapatos como periódicos y libros. El interés y la seducción, en estos talleres, es consecuencia de la articulación del *deseo* del estudiante para realizar un objeto de la mejor manera posible y de la *utilidad* de este para la comunidad.

No se trata, en este punto, de idealizar la propuesta pedagógica de Encinas, sino de mostrar una praxis pedagógica que ve lo estético no como un ornamento de la educación sino como parte estructurante de esta, como una estrategia de transformación comunitaria que tiene en el interés y la seducción —que la experiencia estética produce— a sus principales aliados³⁰. La actualidad de esta forma de comprender la pedagogía radica en la crítica que hace de las metodologías de enseñanza contemporáneas; en primer lugar, el puneño critica el formalismo metodológico reflejado en las formas de evaluación, basadas en estadísticas y porcentajes, cuyos receptores no son, prioritariamente, maestros y estudiantes, sino diversas instituciones internacionales que llevan a cabo las evaluaciones (por ejemplo, la prueba Pisa). Este tipo de evaluación genera que las formas de la enseñanza privilegien las variables cuantificables y no las *configuraciones personales* de los estudiantes.

En segundo lugar, Encinas cuestiona los excesos de las propuestas cualitativas centradas en la innovación individual, pero que no se interesan por el diseño de propuestas replicables y cuyos resultados sean medibles y útiles para la comunidad. Lo cualitativo, entendido de este modo, genera propuestas novedosas, pero que, en general, carecen de la medición

y el análisis de resultados que permitiría su replicación en diversas instituciones educativas; asimismo, las propuestas que enfatizan sobremanera el individualismo creativo pueden, sin quererlo, hacerle el juego a un capitalismo que se desentiende de una educación experimentada como búsqueda del bienestar colectivo. La tercera crítica del puneño recae sobre el divorcio de lo cuantitativo y lo cualitativo; la insuficiencia de ambas metodologías para una transformación educativa radica, justamente, en la persistencia de esta (*irreconciliable?*) dicotomía.

Este divorcio metodológico, como se ha visto, genera un desfase comunicativo: en un congreso de Educación, por ejemplo, abundan las ponencias que comunican sus resultados en términos estadísticos y porcentuales; este tipo de exposiciones difícilmente atrae a un público más amplio debido a los tecnicismos de su metodología. Por otro lado, se encuentran las ponencias más innovadoras que, aunque interesantes, raramente muestran resultados medibles y replicables. Asimismo, este desfase se expresa en el vocabulario y las lecturas teóricas y metodológicas que cada enfoque comparte: los profesionales de la educación, por ejemplo, manejan un lenguaje estadístico que los humanistas, en la mayoría de los casos, no poseen; igualmente, múltiples lecturas teóricas de los humanistas no son compartidas por los educadores. Sin duda, una reflexión sobre esta situación es necesaria y urgente.

La respuesta de Encinas a este desfase, que se refleja en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, es, como se ha visto, una noción estética; la *manera*³¹, que introduce una compleja constelación de sentidos que articula estética y pedagogía. En primer lugar, para Encinas, todos los elementos con los que el estudiante viene a la escuela son materiales de autoconstrucción; se trata de que el estudiante diseñe su forma de expresarse, su *estilo*. De allí que, para el puneño, la escuela se configure como taller del maestro-artista cuya finalidad es que cada uno de sus aprendices encuentre su manera, entendida esta como autodiseño estético con materiales.

El taller cuestiona entonces cualquier idealismo pedagógico y reconoce que la experiencia significativa de aprendizaje se produce en la manipulación estética de los materiales (que el estudiante trae consigo). Para Encinas, la participación del maestro

en el diseño de la manera de cada estudiante debe ser mínimo y depender de las necesidades de este. El maestro (más que una autoridad que impone modelos de conducta) es un compañero de ruta que proporciona diversas herramientas para que el estudiante intervenga libremente en su propia existencia en el dinámico diseño de su manera.

* * *

... *podemos decir que entre nosotros el barroco fue arte de la contraconquista.*

José Lezama Lima³²

Vincular la manera enciniana (pedagogía) con la *maniera* de la historia del arte (estética) introduce el diseño y la gracia como fenómenos estructuradores del estilo del estudiante. La *maniera* es la forma concreta que muestra el estilo de un artista. El diseño, por su parte, se refiere a las múltiples configuraciones que aquel da a sus materiales para materializar sus deseos expresivos; más aún, la *maniera* no puede medirse, pero el estudiante-convertido-en-artista puede entrenarse en su ejecución³³. Esta noción usada por Encinas sugiere relaciones que escapan a los fines de esta investigación; mencionaré solo dos que desarrollaré en un texto posterior. Recuérdese, en primer lugar, el juicio negativo que el (neo)clasicismo tenía de la noción de *maniera* caracterizada como excesiva, como una degeneración del estilo clásico al que todos los artistas debían aspirar.

El (neo)clasicismo promovía la reproducción (cuantitativa) de un ideal estético grecolatino (cualitativo); lo cuantitativo como sierva de lo cualitativo. La *maniera* (prefiguración del barroco), en cambio, transgredía el ideal desbordándolo. Un juicio negativo de la *maniera* se mantuvo hasta el siglo XX, cuando se inició su revaloración como expresión de una realidad contradictoria y hasta paradójica. Se ha dicho, por ejemplo, que el exceso manierista y la expresión barroca no fueron sino una consecuencia del cuestionamiento identitario que Europa y el llamado Nuevo Mundo experimentaron al encontrarse³⁴.

En consonancia con esto, y como segundo ejemplo, recuérdese *El pliegue* (1989) de Gilles Deleuze en el que se reinterpreta la noción de pliegue como característica de la *maniera* barroca que mostraba el

incesante despliegue de un mundo cuyas fronteras se extendían rápidamente³⁵. Mientras que el deseo clásico buscaba preservar y reproducir los modelos grecolatinos cristianizados (imagen de una realidad cuyo anhelo era la síntesis imperial del mundo conocido), el deseo manierista (y barroco) se desplegaba como proliferación de identidades que cuestionaban y desbordaban los modelos. Mientras que el mundo clásico reproducía el ideal, la *maniera* barroca lo desfiguraba para reconfigurarlo sin cesar.

Deleuze define el pliegue barroco como escisión que no crea polaridades irreconciliables, sino que “relanza los términos por ella creados unos sobre los otros” (1989, p. 50), de modo tal que se encuentran, se hibridan, se (de- y re-)generan cuestionando cualquier imperativo que pretenda reducir su singularidad expresiva³⁶. Asimismo, el barroco opera temporalmente desde la caducidad (Benjamin, 1990, p. 185), es decir, desde la inevitabilidad de su perecer. Si el mundo clásico aspira a su eternización, el barroco funciona con la conciencia de su insuficiencia y transitoriedad.

Desde esta perspectiva, una posible articulación entre políticas culturales-educativas y experiencia estética barroca es productiva; de tal forma, si

[...] la teleología de la ilustración veía en la felicidad humana el fin último de la naturaleza y de la historia, para el barroco la finalidad de la naturaleza estriba en la expresión de sí misma, expresión que, en tanto alegórica, nunca puede coincidir con la realización histórica de un sentido. (Benjamin, 1990, pp. 163-164)

Una definición clásica y/o ilustrada de las políticas públicas se centra en la consecución eficiente de una finalidad *exterior* a los propios destinatarios de la política (el “sentido” último).

En términos barrocos, en cambio, estas serían expresión de los deseos históricos de *sus* destinatarios y, además, serían fragmentarias debido a su historicidad, de allí que no podrían ser reducidas a un ideal exterior a ellas mismas. De hecho, una visión clásica de las políticas públicas opera en el espacio del arte como institución, mientras que una experiencia barroca de las mismas se produce en el espacio de lo estético entendido como diseño de las condiciones de posibilidad para experiencias orgánicas y productivas de los ciudadanos a quienes las políticas van dirigidas.

Comprender las políticas públicas de esta manera exige, por un lado, cuestionar la desconexión de las políticas culturales y educativas en el Perú (este hecho tiene como consecuencia su falta de continuidad y eventual desaparición o, en extremo opuesto, una ideologización que busca homogenizar la agencia de los ciudadanos); y, por otro, abordarlas como un orgánico equilibrio entre la singularidad de una política (ciudadana, estudiantil, etc.) y sus múltiples repliegues y despliegues.

En este sentido, la *man(i)era* como constelación estético-pedagógica es una noción sobre la cual debe reflexionarse más³⁷; Gamaliel Churata³⁸, por ejemplo, estudiante de Encinas y representante de un vanguardismo andino barroco, hará del pliegue y sus infinitos despliegues las formas de su diseño estético en *El pez de oro* (Galdo, 2010). A continuación, una anécdota muestra la máxima enciniana según la cual el estudiante debe diseñar su propia manera.

Encinas reconoce que el movimiento de los cuerpos de los estudiantes (primer material para la construcción de la manera) no debe someterse a una coreografía ideal (la clásica formación de cuño militar que los estudiantes hasta la actualidad están obligados a ejecutar diariamente). Para el puneño, la libertad de movimiento, a través de la cual cada persona construye individual y colaborativamente coreografías que responden a sus múltiples maneras, era vital para promover en el estudiante valores democráticos. Al respecto, Encinas recuerda su experiencia en la escuela n.º 881 donde

[...] los niños salían como debían salir, con entera libertad. Buscaban y elegían camaradas; formaban grupos; organizaban partidos; los maestros se confundían con ellos. Grupos de muchachos llenaban la calle en medio de una gran algarrabía; los unos a los otros llamábanse a grandes voces; alguien daba una consigna; otro —seguramente el jefe del grupo—, una orden; los más tímidos y retraídos, los que aún no sentían el impulso a la colectividad, venían donde nosotros, prendiéndose de nuestro brazo, caminando así, en una perfecta camaradería. (2013 [1932], pp. 384-385)

Este retrato del movimiento de los estudiantes muestra el respeto que Encinas, como pedagogo de vanguardia, tenía de las maneras de moverse

(coreografías y variaciones) de sus estudiantes. Ese desplazarse libre no representaba para él —como se verá— un desorden, sino el orden o la *manera personal* de cada uno de ellos.

A continuación, Encinas imagina el contraste entre su escuela “con aquella otra donde los niños salían de paseo cohibidos bajo la orden de guardar silencio en las calles, de caminar por la misma acera, de ir acompañado por un camarada impuesto por el maestro” (2013 [1932], p. 385). Es este el retrato de una escuela silenciosa que no respeta el *deseo de estilo* de los estudiantes y que se rige por la autoridad del profesor y las coreografías que se les impone. El puneño, entonces, recuerda que, una vez,

[...] un vecino al sentir el vocerío de los muchachos y ver el desorden —que es el orden infantil— me dijo: —¿Por qué no los lleva usted formados y en silencio como lo hace el Seminario? Yo le contesté: —Porque esos chiquillos no son los presos de la cárcel ni estudian para ser monaguillos. (Encinas, 2013 [1932], p. 385)

La noción estético-pedagógica que se desprende de dicha anécdota (y que activa el potencial de movimiento de la *manera*) es que *el desorden es el orden* infantil. Esta afirmación de Encinas establece un contrapunto crítico entre la visión ideal de un profesor que exige a sus estudiantes que se acomoden al ideal de una formación (que Encinas identifica con la biopolítica que impone el sistema carcelario y/o el dogma cristiano), y la *metáfora coreográfica* del maestro-artista que reconoce que el deseo de los estudiantes tiene de suyo una manera (desorden) que es su estilo siempre en transformación (orden estético).

... *el espíritu de Telésforo Catacora
vibra en Gamaliel Churata.*

José Antonio Encinas (2013 [1932], p. 470)

Durante la experiencia de Encinas en el Centro Escolar n.º 881 destacan dos iniciativas de diseño estético: el periodismo y el teatro. Como se ha dicho, la propuesta pedagógica del puneño articula diseño estético y utilidad comunitaria como componentes del diseño de políticas culturales y educativas³⁹ del maestro como

líder social; la producción cultural no puede estar determinada solo por su funcionalidad, pero tampoco solo por un individualista diseño alejado de la realidad en la que se sitúa y de las necesidades que esta posee.

Encinas reconoció en sus estudiantes el deseo de expresión y vio en la elaboración colectiva de un periódico, *El Educador de los Niños*, una manera de materializar productivamente este deseo. A través del periódico, se pudieron desplegar las diversas maneras de los estudiantes, ya que algunos lo diagramaban, otros escribían las columnas, etc. Gamaliel Churata en el prólogo al *Ensayo* recuerda que

[...] el episodio periodístico del Centro es resonante y sirve para comprobar cómo la iniciativa infantil, racionalmente estimulada, es virtud y creadora. Estoy persuadido de que *El Educador de los Niños*, periódico del Centro fundado por Encinas, fue un resultado inmediato de nuestra campaña periodística. (2013, p. 246)

Churata recuerda que fue el maestro quien “captó en esta actividad el germen de una colectiva aptitud para la aprehensión de los deberes públicos” (2013, p. 246). Para ello hizo *énfasis en la habilidad del* docente para ver en las actividades estudiantiles una forma de promover prácticas democráticas.

Otra de las experiencias estético-pedagógicas encinianas es el teatro, que cumplía funciones análogas a las del periódico. Vale la pena, sin embargo, mencionar un elemento quizás hoy impensable entre educadores y/o humanistas peruanos, a saber, la introducción del intercambio económico como parte de una actividad artística. Encinas, director de la escuela, pagaba veinte centavos a los estudiantes por las obras que representaban:

[...] el director asistía a estas funciones, previo pago de la entrada respectiva, que, para él, a quien sinceramente estimábamos, subía de un botón, que era la general, a veinte centavos. Para todos nosotros, los veinte centavos fueron el mayor milagro de los magos. (Churata, 2013, p. 247)

La praxis enciniana reconecta lo estético con la economía en una apuesta que reconoce que el arte tiene un valor no solo simbólico, sino también económico.

Nuevamente, es Churata quien recuerda que el teatro “ha sido otro de los medios que, descubierto por los alumnos, fue rápidamente sustentado por el

director” (2013, p. 246). En consonancia con la idea de autodiseño colaborativo, nótese que el maestro no impone modelos, sino que sabe reconocer la utilidad pedagógica de la praxis de sus propios estudiantes; *la praxis pedagógica debe ser, en consecuencia, hábil reconocedora de prácticas estudiantiles que sean útiles para el quehacer del educador*. Churata sigue recordando:

[...] en la casa que ocupaba el Centro, había una habitación ruínosa destinada a desván. Pues en ella se instaló el carretón de Théspis del Centro y allí resucitó la vida y maravillas de los magos caldeos. Toda la representación era una serie de visajes quirománticos en que aparecían tarros volando por el escenario y los magos que se desprendían de una llamarada de pólvora. (2013, p. 246)⁴⁰

El teatro como praxis que vincula imaginación y economía, promueve entre los estudiantes formas democráticas de participación que cada uno adaptará a sus específicas maneras.

Un último ejemplo servirá para dar cuenta de la importancia de la experiencia estética para la pedagogía enciniana en relación con la noción de *man(i)era*. En la última parte del *Ensayo*, Encinas ofrece un perfil de diversos estudiantes que pasaron por el Centro Escolar n.º 881 con el fin de mostrar los beneficios de su propuesta pedagógica. Un primer elemento que salta a la vista es la clasificación que hace de los estudiantes en tres grupos: los que se encuentran a la derecha (más interesados en el cálculo y con una personalidad dispuesta a seguir órdenes); los del centro (caracterizados por una personalidad creativa, pero no muy interesados en liderar sus propuestas); y, finalmente, los de izquierda (poseídos por un espíritu de protesta y rebeldía que lucha por cambiar las cosas).

Nótese que esta clasificación no se hace desde un criterio político-ideológico, sino a partir de las características de la personalidad; interesante, sin embargo, es el lenguaje usado por Encinas que deja entrever cómo los estudiantes actuarán políticamente fuera de la escuela. Otro elemento atractivo en esta parte del *Ensayo* es la gran presencia de exalumnos artistas; de hecho, la mayoría de los estudiantes mencionados se ha dedicado de alguna u otra forma a actividades artísticas, lo cual parece confirmar la importancia que la experiencia estética tiene para la pedagogía enciniana.

Dentro del grupo de artistas de izquierda, Encinas dedica especial atención a los hermanos Peralta, Alejandro y Arturo, que llegaron a la Escuela con 7 u 8 años de edad; ambos representan los grados más altos que el arte alcanzó entre los exalumnos del Centro. De ambos afirma Encinas que “se destacaban con una recia y propia personalidad” (2013 [1932], p. 463) y que “se perfilaba en ellos todos los elementos capaces de determinar una vigorosa mentalidad que va a desenvolverse dentro de un espíritu dotado de inquietud y rebeldía” (2013 [1932], p. 463).

La originalidad de esta descripción radica en que se configura como un análisis pedagógico-literario-social que, a partir de la experiencia de los hermanos Peralta en la escuela, ofrece una interpretación social de sus respectivas obras literarias que, a su vez, muestra dos componentes clave de la experiencia estética de la pedagogía enciniana: por un lado, la emoción estética convertida en poesía lírica (cuyo representante máximo es Alejandro Peralta) y la praxis estética materializada en apostolado revolucionario (representado por Arturo Peralta/Gamaliel Churata). La originalidad de Encinas como pedagogo aparece aquí de forma patente, haciendo un análisis eminentemente interdisciplinario de la experiencia estética como desencadenante de procesos de renovación social.

En primer lugar, Encinas (2013 [1932]) describe a Alejandro Peralta como un niño interesado por conocer las cosas en todos sus detalles; poseía, en este sentido, una actitud analítica frente a la vida que lo llevó a buscar desde muy joven el contacto con la naturaleza. Con respecto a su forma de aprender, Peralta no seguía el camino que el profesor le señalaba, sino que solo iba buscando “no el camino más sencillo, pero sí el que más le placía” (p. 463); el interés, entonces, permitió que aprendiera más rápido. Contrario a memorizar los libros para repetirlos y a copiar servilmente lo que dictaba el profesor, él “no estudiaba como muchos, pero pensaba” (p. 464), de allí que era importante “dejarlo con ese fuego interior; apagarlo, mecanizando su mentalidad, hubiera sido matar en él su mejor impulso, el único con que podía dirigir su vida” (p. 464).

Para Encinas, el espíritu de este tipo de niños “se posa sobre las cosas, se connaturaliza con ellas, trata de buscar, ya no solo su razón de ser, sino su

esencia, su alma misma: esta es la emoción estética” (2013 [1932], p. 464). La actitud analítica de no lo llevó a la ciencia, sino a la poesía lírica. La emoción, en cuanto componente de la experiencia estética, se configura como rasgo característico de la personalidad del menor de los Peralta⁴¹. A continuación, y a partir del análisis precedente, Encinas procede a interpretar en clave social la obra de su exalumno quien “tiene el mérito de haber fundido sus sentimientos con los del Indio; es el primer poeta que ha comenzado a cantar con un vigor poco común las excelencias de la raza aborigen. Peralta no es indio, pero es proletario” (2013 [1932], p. 465). Como si este encomio no fuera suficiente, el pedagogo puneño confirma la potencia transformadora de la poesía:

Así, en esta vez, como en otras, es el Poeta quien abre el surco para que se arroje la nueva semilla. Las grandes reivindicaciones sociales no han sido fruto de disquisiciones filosóficas o de elaboración de leyes. Ellas han venido después de que el Poeta ha abierto el corazón humano. Por eso, Peralta, que es un poeta que no corre detrás del oro, ni pierde su dignidad, ni busca el aplauso, es el poeta de la próxima redención del Indio. (Encinas, 2013 [1932], p. 466)

Esta cita muestra la importancia de la emoción (parte de la experiencia estética) como desencadenante de procesos de renovación social; no es la ciencia o el derecho lo que despierta esta urgencia de cambio, sino la emoción que el arte produce. Nótese, sin embargo, que la emoción poética que Peralta expresa en su poemario *Ande* (1926) no es ya cambio, sino “próxima redención”; la emoción estética, en este sentido, es un *deseo de un futuro renovado* que necesita de la acción apasionada, de la entrega vital a la revolución entendida como transformación de la experiencia del ser humano en su historia.

A continuación, aparece en escena la pasión estética representada por el mayor de los Peralta cuya recia personalidad, señala Encinas, es poco común en la etapa escolar en la que, tradicionalmente, el niño suele estar sometido a la disciplina exigida por los maestros. Desde niño, Churata manifiesta una personalidad que no oculta sus pensamientos, sino que —si los considera justos— los expresa abiertamente: “nada de dobleces tiene su espíritu; ninguna encrucijada guarda su conciencia. Sus impulsos, sus tenden-

cias, sus rebeldías, surgen a la superficie espontáneamente” (Encinas, 2013 [1932], p. 467).

Para ejemplificar este “recio temperamento de revolucionario social” (2013 [1932], p. 470), Encinas ofrece tres incidentes. En el primero de ellos, un Churata de 7 u 8 años se dirigió indignado a la dirección para protestar a causa de un error cometido por su maestro; Encinas recuerda que, luego de escucharlo atentamente, se le dio la razón y se le indicó que podía regresar a clase. Lejos de ufanarse de su victoria, el estudiante “no mostró malquerencia alguna contra el maestro que quiso imponerle el castigo” (Encinas, 2013 [1932], p. 469) y continuó diligentemente con sus actividades escolares.

En el segundo, el inspector escolar, sabiendo que el padre de los Peralta era protestante y con el fin de mostrar las deficiencias en la enseñanza de la religión, exige a Churata repetir el credo en voz alta; lejos de someterse a las órdenes del católico inspector, el niño se resiste de una manera muy particular:

Cuando Churata estuvo delante del Inspector y cuando este le exigió que rezara el “Credo”, frunció las cejas, contrajo los músculos de la cara y no dijo una sola sílaba. En pie, con el más absoluto dominio de su persona, ese niño defendió su conciencia. Nos parecía ver un coloso delante de un pigmeo. A otro niño que no hubiera sido Churata, aun procediendo de una familia protestante, atemorizado su espíritu por las inectivas del Inspector hubiera desfallecido y, por lo menos, el llanto habría sido el final de la crisis; pero Churata no lloró, su protesta fue interior; no podía hacer más a los ocho años de edad. (Encinas, 2013 [1932], p. 469)

Finalmente, Encinas recuerda la ocasión en la que Churata fue invitado a una reunión para editar un periódico llamado *Opinión Escolar*; el director del periódico, “el tipo de estudiante proletario” (2013 [1932], p. 470), quiso imponer a los asistentes que fueran los domingos a la escuela para copiar el periódico. A Churata, esta imposición le pareció injusta y respondió con su acostumbrada rebeldía; el director entonces le dijo que arreglarían las cosas a la salida. Sin embargo, este, mayor que Churata, no abusó de sus fuerzas y le aconsejó amigablemente que siguiera con sus camaradas otra línea de conducta. Dice Encinas sobre este hecho:

[...] he aquí otro incidente donde un niño de la naturaleza de Churata se rebela ante toda imposición, pero cede cuando se le habla invocando la razón y la conveniencia del grupo. Churata nos presenta, así, otra faceta de su espíritu, la de mostrarse solidario a los intereses del grupo después de afirmar su personalidad. (2013 [1932], p. 470)

El perfil que Encinas hace de los hermanos Peralta muestra la diferencia y *la complementariedad* entre la vida-obra de Alejandro Peralta y Gamaliel Churata; mientras que la personalidad del primero, a través de la emoción estética, es capaz de despertar los deseos de transformación social; el segundo ya no permanece en la emoción anhelante que anhela un cambio, sino que actúa apasionadamente para promoverlo. En tal sentido, Churata,

[...] no es solo un literato, que se distingue por la brillantez de su talento, por la exactitud que guarda en el relato, por su tendencia doctrinaria, sino que va rumbo al apostolado, que es la cumbre máxima a la que puede aspirar el alma humana. (2013 [1932], p. 470)

Es esta la *man(i)era* churatiana que la pedagogía enciniana, y su énfasis en la experiencia estética, ha ayudado a perfilar y que es “síntesis de todo el esfuerzo realizado en el Centro” (Encinas, 2013 [1932], p. 470).

Dicha interpretación de la vida-obra de los hermanos Peralta es quizás la más elocuente prueba de la potencia renovadora del proyecto pedagógico de Encinas; la experiencia estética (desplegada fraternalmente en emoción y pasión) se configura como *telos* del proceso educativo y la que guía la transformación social en favor de la población que más lo necesita, a saber, la indígena. Si la *emoción poética* de Alejandro Peralta desencadena los deseos de transformación social que la sola razón no puede; la *acción poética* de Gamaliel Churata es la llamada a transformar el cosmos desde una perspectiva regional-nacional-cósmica⁴².

4. Conclusiones provisionales

Culmino reafirmando la importancia de rescatar la vida-obra de los pedagogos de vanguardia peruanos y encontrar *en y con* ellos propuestas creativas y viables de políticas educativo-culturales. Encinas puso todas

sus esperanzas en la potencia estética del maestro, en su *man(i)era*, cuyo liderazgo social reside en su capacidad de diseñar políticas educativo-culturales que (re) articulen estética, política y economía. Es en este sentido que, para el puneño,

[...] el más alto cargo que un ciudadano puede desempeñar en una democracia es el de maestro de escuela. Cuando la sociedad actual se sacuda del egoísmo y de los prejuicios que anquilosan sus más vitales funciones y cuando el maestro, de su parte, deje la rutina y se transforme en un líder social, entonces el magisterio habrá sobrepasado en importancia a cualquiera otra actividad humana. (Encinas, 2013 [1932], p. 253)

Solo si volvemos la mirada a nuestros pedagogos será posible un cambio estructural de la educación peruana; de otro modo, seguiremos nadando en ese océano impersonal de teorías cuyas corrientes no responden a los problemas concretos que aquejan al Perú contemporáneo. Solo sumergiéndonos en el río pedagógico de nuestros mejores maestros será posible una apuesta educativa nacional realmente transformadora. En tal sentido, José Portugal Catacora afirma que “cuando los educadores peruanos estudiemos y comprendamos plenamente el pensamiento y la obra del maestro Encinas, no será más necesario imaginar diseños abstractos ni importar sistemas pedagógicos foráneos” (2013, p. 87).

Para Encinas, no es posible una verdadera reforma educativa si no se produce la rearticulación de la Pedagogía (entendida como praxis que tiene como objeto de estudio todas las dimensiones del proceso educativo y su renovación con impacto social) con las Humanidades. Como se afirmó al inicio de esta investigación, el divorcio entre las facultades de Educación y de Humanidades no es sino reflejo de la nefasta separación entre políticas educativas y culturales. En consecuencia, es urgente una perspectiva interdisciplinaria de carácter teórico-práctico y que involucre no solo la transformación de los planes de estudios, sino de las prácticas docentes tanto en la Educación Básica Regular como en la Educación Superior.

Como afirma Encinas en las conclusiones del *Ensayo*: “todo intento de reforma escolar envuelve el estudio de valores sociales, políticos y económicos del país. El resultado de ese estudio debe definir el ideal

educativo que se trata de alcanzar” (2013 [1932], p. 489). Del análisis de la vida-obra de José Antonio Encinas se desprende, entonces, que la estética es esa experiencia capaz de rearticular Pedagogía y Humanidades; esta experiencia se configura así como una manera viable de (re)construir ese puente tan urgente

entre políticas educativas y culturales que nunca debió romperse (por lo menos en la universidad).

Este artículo es parte del proyecto Fondecyt Postdoctorado N° 3200171, en el que el autor es Investigador responsable y Lucero de Vivanco es Investigadora patrocinante.

Notas

- 1 Para Wayne Parsons, estas se refieren “a la forma en que se definen y construyen cuestiones y problemas, y a la forma en que llegan a la agenda política y a la agenda de las políticas públicas” (2007, p. 31). Sobre el fin del análisis de estas políticas, Edward Quade afirma que consiste en “ayudar al tomador de decisiones a elegir una mejor opción de la que podía haber tomado; por lo tanto, se ocupa de una manipulación más efectiva del mundo real” (1976, p. 21). Como se verá, en el caso de Encinas el fin de las políticas educativas y culturales es proporcionar a sus destinatarios las herramientas para su autodiseño personal en tanto habitante de diversas comunidades históricas; el estudiante-ciudadano se convierte, entonces, en diseñador de sus propias políticas, de modo tal que la “manipulación” mencionada por Quade no se subordine a una eficiencia instrumental, sino a una experiencia estética de diseño comunitario en constante transformación.
- 2 A propósito del tema, véase el tercer capítulo titulado “Publica o muere” del documental chileno *Paradojas del Nihilismo, La Academia* (Genoveva, 2020).
- 3 En términos generales, las políticas culturales pueden definirse como “el conjunto de recursos institucionales públicos y privados que compiten no solo por el manejo de los bienes artísticos y simbólicos que definen imaginarios de la sociedad, sino que también por el ‘espacio político’ que existe entre el Estado, la sociedad, los artistas y los individuos. La política cultural, entonces, tiene que ver no solo con el mundo de las artes, sino también con la activación de nuevas formas de producción simbólica: es decir, con producir nuevos significados y relaciones sociales en el conjunto social” (Peters, 2020, p. 177).
- 4 Entendidas como “cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo público definido de forma democrática; los que son desarrollados por el sector público y, frecuentemente, con la participación de la comunidad y el sector privado” (Lahera, 2008, p. 16) y que “se materializan, a través de una cadena causal, en base a una serie de acciones y omisiones de numerosos actores políticos y sociales, que derivan en un conjunto de leyes, decretos, disposiciones, reglamentos, resoluciones, orientaciones y/o lineamientos, que de manera sistemática y permanente orientan, supervisan y proveen servicios asociados con los fines educativos en el país” (Aziz dos Santos, 2018, p. 4).
- 5 Durante el virreinato, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) era llamada “Universidad de Lima”; después de la proclamación de la Independencia mantuvo tanto de manera coloquial como formal —en diversos tratados y documentos históricos— esta denominación hasta 1946, año en que se oficializó su nombre actual y denominación como universidad “Nacional” y “Mayor”.
- 6 El fundamento filosófico de la pedagogía de Dewey es el pragmatismo: para Charles Sanders Peirce (EE. UU., 1839-1914), iniciador de tal corriente, el significado de un concepto no se encuentra en el enunciado e idea de este, sino en su resultado; es decir, en su efecto práctico. En esta misma línea, para William James (EE. UU., 1842-1910), lo verdadero es lo útil en cuanto aquello capaz de introducir un beneficio vital que merece ser conservado. Para Dewey, la educación es útil si permite la transformación provechosa de la experiencia; en este sentido, más que pragmática puede afirmarse que su pedagogía es experiencial; se entiende así su definición de educación en *Democracy and Education*: “[...] education is a constant reorganizing or reconstructing of experience. It has all the time an immediate end, and so far as activity is educative, it reaches that end the direct transformation of the quality of experience. Infancy, youth, adult life, all stand on the same educative level in the sense that what is really learned at any and every stage of experience constitutes the value of that experience, and in the sense that it is the chief business of life at every point to make living thus contribute to an enrichment of its own perceptible meaning. We thus

reach a technical definition of education: It is, that reconstruction or reorganization of experience which adds to the meaning of experience, and which increases ability to direct the course of subsequent experience" (1930, pp. 89-90).

- 7 Sobre el intento fallido de las vanguardias históricas de hacer de la vida una obra de arte, véase Burger, 2000.
- 8 "Distinctions and relations are instituted within a situation; they are recurrent and repeatable in different situations. Discourse that is not controlled by reference to a situation is not discourse, but a meaningless jumble, just as a mass of pied type is not a font much less a sentence. *A universe of experience is the precondition of a universe of discourse.* Without its controlling presence, there is no way to determine the relevancy, weight or coherence of any designated distinction or relation. The universe of experience surrounds and regulates the universe of discourse but never appears as such within the latter" (Dewey, 1981, p. 74; énfasis añadido).
- 9 En términos de Dewey, la estética buscaría "el desplegamiento pleno, armonioso, rico en perspectivas y posibilidades ulteriores, de nuestras facultades activas. [...] Por lo tanto, no existen valores o fines absolutos. Al margen de las necesidades biológicas inmediatas, los fines propiamente humanos, que no sean puras fantasías estériles, son proyectos construidos en términos de los medios necesarios para su realización y surgen precisamente de esos medios, es decir, del haz de actividades que prometen actualizar su valor, su cualidad deseable" (Abbagnano y Visalberghi, 1964, p. 639).
- 10 El meliorismo, como doctrina filosófica, sostiene que "el mundo no es por principio ni radicalmente malo ni absolutamente bueno, sino que puede ser mejorado" (Ferrater, 1964, p. 173) gracias a la intervención de los seres humanos, pues estos tienen "por misión perfeccionar un mundo que es precisamente susceptible de mejoramiento indefinido" (p. 173). Asimismo, como concepto de la persona y de la sociedad, el meliorismo se encuentra en la fundación de la democracia liberal contemporánea y los derechos humanos; y tiene a William James y John Dewey como dos de sus más importantes representantes.
- 11 Sobre esta tensión metodológica en tierras peruanas, véase el debate entre Eduardo Dargent (2010) y Juan Carlos Ubilluz (2010) acerca de los riesgos que corre el análisis del discurso al "no llevar paracaídas", es decir, al no dialogar con investigaciones cuantitativas, con el resultado de que sus conclusiones se convierten en generalizaciones curiosas pero irrelevantes sobre la realidad que pretende analizar.
- 12 "Lectura distante, donde la distancia, cabe repetir, es *una condición del conocimiento*; es lo que permite colocar el foco en unidades mucho más pequeñas o mucho más grandes que el texto: recursos, temas, o bien géneros y sistemas. Y si entre lo pequeño y lo grande desaparece el texto propiamente dicho, estaremos en uno de esos casos que justifican la consigna de 'menos es más'. Para comprender el sistema en su totalidad, tenemos que aceptar alguna pérdida. Siempre pagamos un precio por el conocimiento teórico: la realidad es infinitamente más rica; los conceptos son abstractos, son pobres. Pero es precisamente esta 'pobreza' lo que permite manejarlos, y en consecuencia saber" (Moretti, 2013, p. 63; énfasis del original).
- 13 "The dimension of the Self is not a preexisting determination that can be found ready-made. Here again, a line of subjectification is a process, a production of subjectivity in an apparatus: it must be made to the extent that the apparatus allows it or makes it possible. It is a *line of flight*. It escapes the previous lines; it escapes *from them*. The Self is not knowledge or power. It is a process of individuation that effects groups or people and eludes both established lines of force and constituted knowledge. It is a kind of surplus value. Not every apparatus necessarily has it" (Deleuze, 2006, p. 341; énfasis del original).
- 14 Específicamente, *Un ensayo de Escuela Nueva en el Perú* (2013 [1932]) e *Higiene mental* (2013 [1936]).
- 15 Los fines que esta escuela persigue "se agrupan en los siguientes principios: a)- la Escuela debe dar a los alumnos una instrucción general social y técnica suficiente para permitirles una buena orientación práctica en la vida; b)- debe tener, antes de todo, un carácter práctico a fin de facilitar al alumno la transición entre la escuela y la realidad integral de la existencia, de suerte que comprendiendo el medio se *haga maestro de sí mismo*; c)- debe habituar al niño a que analice y explique científicamente su trabajo, de modo que sea capaz de remontarse del problema práctico a la

idea general teórica, y de aquí en etapas superiores, a buscar la solución de nuevos problemas (*Les Problèmes Fondamentaux de l'École du Travail – Pistrak*)” (Encinas, 2013 [1932], p. 346; énfasis añadido).

- 16 “Esta política educativa de respetar la autonomía de los escolares, de convertir las escuelas en repúblicas, en monarquías constitucionales, en municipalidades, es la tendencia dominante. [...] Después de la guerra los ensayos de esta clase de escuelas se multiplican. Ya no se trata, simplemente, de experimentar con niños anormales o delincuentes, la escuela activa, el *self-government* en la Escuela, tanto privado como oficial, alcanza un desarrollo superior. Puede registrarse en ellas mayor o menor éxito en el detalle, pero están acordes, sin excepción, de que el autoritarismo del maestro, la inutilidad de los reglamentos en la escuela ha terminado para siempre. Son célebres los ensayos hechos por Homer Lane en Inglaterra con su *little commonwealth* (la pequeña república), destinada a niños delincuentes. Lane no considera sus discípulos como delincuentes. El medio social y la educación los han hecho tipos antisociales. Por consiguiente, lo necesario es cambiar el sistema. ‘Comienza a funcionar la escuela sin reglamento, los niños pueden hacer lo que quieran. Después de un corto período de anarquía, ellos sienten la necesidad de la ley y del orden’. Se instituye una Asamblea Legislativa, una Corte de Justicia. El Mundo exterior es fielmente reproducido. La escuela funciona como en una granja. La organización del trabajo está reglamentada por los mismos niños, el régimen de autonomía es suficiente para mantener el orden” (Encinas, 2013 [1932], pp. 441-442).
- 17 Una anécdota contada por José Portugal muestra esta preocupación de Encinas que no se amilana frente a fáciles etiquetas políticas: “Durante el segundo período de senador por Puno, en pleno parlamento se le acusó de comunista. Encinas respondió serenamente ‘Si defender las causas que defiendo en esta cámara, es comunismo, yo soy más que comunista’” (2013, p. 84).
- 18 La glocalización puede definirse como “the interpenetration of the global and the local, resulting in *unique outcomes* in different geographic areas. This view emphasizes global heterogeneity and tends to reject the idea that forces emanating from the West in general and the United States in particular are leading to economic, political, institutional, and —most importantly— cultural homogeneity” (Ritzer, 2003, pp. 193-194; énfasis añadido). Si bien el término se ha utilizado generalmente para analizar prácticas comerciales en un contexto global, aplicado a la educación, permite reconsiderar las propuestas pedagógicas más allá del binario hegemonía/subalternidad.
- 19 “Acostumbrar a los niños a no sentirse vencidos por no obtener el íntegro de sus deseos es un hábito de importancia, que implica un ejercicio continuo de la voluntad. Permitir que se desalienten o busquen amparo en fuerzas ajenas, es llevarlos a un estado permanente de indecisión. Esta clase de niños temen afrontar cualquier trabajo, porque se sienten derrotados de antemano. Adquieren así un hábito natural en donde la duda es continua” (Encinas, 2013 [1936], p. 30).
- 20 En la Escuela Normal de Varones, los alumnos “eran becarios y mayoritariamente procedían de provincias serranas. El reglamento disponía el régimen de internado, pero los alumnos podían salir en horas de libre disponibilidad. El gobierno entregaba a cada uno de ellos, gratuitamente, dos ternos, uniforme de uso diario y pago por movilidad de Lima a sus ciudades de procedencia” (Robles, 2004, p. 71). Encinas llegó a ser director del Centro Escolar n.º 881 de su natal ciudad de Puno, donde ejerció el cargo durante cuatro años y experimentó diversas innovaciones a la luz de los principios del movimiento de la Escuela Nueva, hecho del que da testimonio en el *Ensayo* (Robles, 2004, p. 74).
- 21 “En efecto, el curso de Pedagogía, considerado simplemente como una introducción a la Educación y como un conocimiento teórico práctico de lo que se denomina Metodología General o Aplicada, no puede preparar al futuro educador, ni siquiera al futuro institutor. El hecho de haber dado demasiada importancia a la metodología, es una prueba del deseo de mantener el aspecto puramente formal de la enseñanza. Hoy no se trata de saber cómo se enseña (*process of teaching*), sino cómo se aprende (*process of learning*); por consiguiente, todo aquel andamiaje levantado por la vieja pedagogía alrededor de los denominados métodos, procedimientos de enseñanza, etc., etc., ha tenido que derrumbarse para dar paso a un estudio profundo del sujeto que va a aprender, o sea, el discípulo. Una lección sobre métodos para un maestro que no conoce al niño resulta tan inútil como una lección de Terapéutica para un médico que jamás ha visto un enfermo” (Encinas, 2013 [1932], pp. 484-485).

- 22 La praxis pedagógica de Encinas interpenetra los saberes del Occidente y los del Altiplano andino, y produce no una copia o adaptación de una pedagogía global(izada), sino una propuesta con el potencial de transformar realidades que sobrepasan el contexto histórico-geográfico para la que fue diseñada. Lo glocal hace posible ver lo local no solo como *víctima* que lucha contra la homogenización cultural (y económica) a causa de la globalización, sino como *agente* que actúa creativamente en un contexto de (desigual) interacción económica y cultural (Robertson, 1997, p. 31); una pedagogía glocal, desde esta perspectiva, no solo se configura como víctima que resiste, sino como agente creador cuyas originales propuestas son capaces de poner en cuestión al poder hegemónico y subvertirlo.
- 23 Este reconocimiento de la agencia de la comunidad andina recorre todo el *Ensayo*; tras criticar los métodos anticuados de lectura, Encinas considera que una enseñanza activa está en consonancia con el carácter dinámico del indígena (oponiéndose al prejuicio que lo describía como un ser pasivo; véase al respecto López Albújar, 1926): "Los indios ignorantes en el idioma español aprendieron a leer y escribir con mayor facilidad. Este éxito obedece no solo a la técnica, sino al interés que despertó en el espíritu del indio trozos de lecturas convenientemente seleccionados. El indio es un tipo dinámico por excelencia. Toda su vida constituye una permanente acción. Es absurdo suponerlo viviendo en medio de una pasividad mental. Es lo contrario; está en continua agitación, así lo demuestran las múltiples ocupaciones a que se dedica. Por eso, un Sistema de enseñanza activa debía, necesariamente, adaptarse a su naturaleza; de allí que el nuevo Sistema de lectura triunfó a pesar de no conocer el idioma castellano" (Encinas, 2013 [1932], p. 360).
- 24 En el "Prefacio", Encinas (1928) afirma que "in the content of my thesis I have criticized the point of view adopted by Latcham and made reference also to the theory which Aguila appear to ascribe Totemism among Peruvians. I have only two parts of this thesis and by its content it seems that the author claims to establish a connection between Totemism and question dealing with legal matters" (p. 1). A continuación, en el "Resumen", declara que "to prove the validity of those totemic theories I have made a careful analysis of the legends, ideas about animals, Huaca and Ayllu, and found no vestiges of an early totemic society" (p. 1).
- 25 "It is impossible to learn from the present life of the Indian whether there was an ancient totemic organization. The Peruvian Indians cannot be considered as a savage or uncivilized people. They include architects, agricultural workers, miners and soldiers. Their wives and their children are engaged in dangerous and heavy work. In spite of this, the descendants of the ancient Peruvians have no guarantee for their property or persons. No schools, no rights. All of them are living under the most hateful exploitation and under the indifference of the State" (Encinas, 1928, p. 10).
- 26 "The facts which I deal with in my thesis have been taken from the chroniclers referred to in the introduction, from the private inquiry and from my own observations" (Encinas, 1928, p. 1).
- 27 "The *Huaca*, with which *Pacarina*, *Malqui* and *Conopa* are frequently confused, has many of the characters of a totem, but is too intimately related to the Ayllu to be treated separately. No traces of totemic animals or plants are found in the Ayllu, the organization of which is purely economic. All constituent elements, rules of relationship, social functions of relatives, exogamy and endogamy, an early classificatory system, father right, etc., are economic, not totemic features. The Huaca is the necessary mystic element binding the members of the Ayllu" (Encinas, 1928, pp. 8-9).
- 28 Sobre lo erótico como componente de la labor pedagógica, véase Suárez, 2017 y 2020.
- 29 Refiriéndose a la importancia que para Encinas tenía el estudio del contexto educativo en sus múltiples aspectos, Gamaliel Churata afirma que la educación en el Perú tomaba "en nula importancia al factor indígena, guiándose solamente por los resultados de la experiencia europea o yanqui, que, seguramente, es un respetable bloque de sabiduría, pero no soluciona dentro de la realidad psicológica del país su problema educativo" (2013, p. 249).
- 30 Este tipo de pedagogía, que comprendía lo estético como parte de la experiencia cotidiana (perspectiva andina) y no como institución (modernidad burguesa), es la que forma a la vanguardia no solo estética sino también política de Puno; baste para ejemplificar ello el caso de Gamaliel Churata, uno de los más importantes autores de

vanguardia en el Perú y América Latina que fue estudiante del Centro Escolar n.º 881. Sobre la impronta de Encinas en la obra de Churata, Boris Espezuía afirma que “*El pez de oro*, en gran medida, comenzó a ser escrito en la escuela primaria cuando aún vivía el ambiente del aula. Es entonces una ‘enciclopedia’, una ‘obra gigantesca’ que tomó un largo tiempo de maduración, de organización, de estructuración que posiblemente se haya gestado por influencia de su maestro José Antonio Encinas y que se materializó cuando Churata era ya un adulto. Recordemos que Churata abandona la escolaridad siendo un púber y se convierte en un autodidacta y en un líder adolescente de *La Tea* y líder juvenil del *Grupo Orkopata*” (2008, p. 100).

- 31 “El propósito que un maestro debe perseguir no es enseñar sino edificar, construir con los materiales que el estudiante aporte. Sólo cuando este material es deficiente o inservible, el maestro proporciona el suyo. Tal concepto de enseñar está de acuerdo con el dinamismo que caracteriza al estudiante. Una pura y exclusiva transmisión de conocimientos, sometiendo al niño a una quietud mental, es tanto o más dañosa que el *magister dixit* o el uso de textos. Por estas razones, la lección cambió de naturaleza. [...] Para el normalista lo que vale no es la cantidad ni aun la calidad de conocimientos que el discípulo adquiere, sino *la manera cómo los asimila y los utiliza, en virtud de fuerzas propias, con un mínimo de influencia de parte del maestro*. Tal es la verdadera revolución que el normalista opera en la técnica de enseñar” (Encinas, 2013 [1932], p. 269; énfasis añadido).
- 32 Fragmento tomado de una conferencia en La Habana de 1957, publicado en *La expresión americana* (1993). Como afirma Andrés Kozel, para Lezama, la estética barroca “se manifestó tanto entre la elite virreinal como entre artistas populares indios o mestizos” (2007, p. 168).
- 33 Giorgio Vasari acierta con la interpretación manierista del concepto de *grazia* cuando “la caracteriza como un elemento indefinible dependiente del juicio instintivo del ojo. La correcta proporción produce belleza, pero no *grazia*. La *Bella maniera*, por su parte, engendra una *grazia* que, simplemente, *no puede medirse*. También depende de la facilidad en la ejecución. El artista debe ser diestro y espontáneo, ya que la *grazia* puede destruirse con el excesivo estudio... como la *sprezzatura* de Castiglione, la *grazia* de Vasari no puede aprenderse. La facilidad no solamente asegura la *grazia*, sino que estimula la libertad y osadía del *disegno*” (Maniate, 1979, p. 21; énfasis añadido).
- 34 Si, para Irleamar Chiampi (2000), el barroco latinoamericano se produjo cuando “la experimentación con y la recreación de formas barrocas se conjugó con la reivindicación de la identidad cultural americana” (Kozel, 2007, p. 167), para Bolívar Echeverría el arte barroco habita, transgrede y refuncionaliza el capitalismo *simultáneamente*: “el arte barroco puede prestarle su nombre a un *ethos* porque, como él [...], éste también resulta de una estrategia de afirmación de la corporeidad concreta del valor de uso que termina en una reconstrucción de la misma en un segundo nivel; una estrategia que acepta las leyes de la circulación mercantil, a las que esa corporeidad se sacrifica, pero que lo hace al mismo tiempo que se inconforma con ellas y las somete a un juego de transgresiones que las refuncionaliza” (1998, p. 46).
- 35 En la expresión barroca, “todo contorno se difumina en beneficio de las potencias formales o maneras, que ascienden a la superficie y se presentan como otros tantos repliegues suplementarios” (Deleuze, 1989, p. 28).
- 36 Sobre la centralidad que, para el barroco, tiene la singularidad, su expresión y la imposibilidad de reducirla a un concepto, dice Willy Thayer que “el origen del drama barroco alemán operó el giro barroco como interrupción del giro copernicano y abrió la diseminación alegórica como interrupción del imperativo categórico. Con este giro la lógica representacional de la mismidad se verá desplazada por la lógica expresiva de la singularidad” (2007, p. 103).
- 37 De hecho, Encinas considera que, para explicar los orígenes míticos del mundo, el maestro no debe recurrir a mitos ajenos a la experiencia del estudiante, sino a su propia tradición: “el maestro en el Perú no necesita recurrir a la Biblia (no debe recurrir) para explicar en forma mítica el origen del mundo y del hombre; le basta la leyenda de Wirakocha. El niño seguramente encontrará en esta leyenda mayor consistencia, mayor lógica, mayor belleza que en aquella otra que nos cuentan los judíos. Wirakocha crea al hombre de piedra; Jehová lo crea de barro. Ambos se equivocan; pero Wirakocha rectifica su error creando a los hombres ya no individualmente, sino por naciones” (Churata, 2013, p. 250).

- 38 Seudónimo de Arturo Peralta Miranda (1897-1969). Estudió junto con su hermano Alejandro en la escuela dirigida por Encinas (véase más adelante).
- 39 Para Dewey, "los fines del trabajo tienen en común con los del juego la característica de que se eligen valuando en lo esencial la cualidad de las actividades por las cuales se logra su consecución; pero mientras la finalidad del juego (en cuanto finalidad consciente), una vez alcanzada, marca también el fin de las actividades emprendidas, pues no es otra cosa que el medio procesal por el que se vuelven posibles esas actividades coordinadas (por ejemplo, las que supone la construcción de un castillo de arena), la finalidad del trabajo, una vez alcanzada, se transforma de medio procesal con funciones análogas, en medio material para nuevas actividades. Quien se construye una casa con las propias manos, al terminarla empieza por medio de ella las actividades conexas con la posesión de una casa" (en Abbagnano y Visalberghi, 1964, p. 640; énfasis añadido). Para Encinas, los talleres a través de los cuales los estudiantes construyen su manera (estilo personal) tienen consecuencias fuera del aula; si los estudiantes elaboran periódicos y hacen teatro en la escuela, los efectos positivos de estas actividades se reproducirán en el espacio público.
- 40 Como se ha dicho, un estudio comparado de los pedagogos de vanguardia puneños aún está por hacerse; baste mencionar a tres de ellos cuya labor tanto Encinas como Churata reconocen: Manuel Camacho, evolucionista intuitivo y tenaz gestor educativo, que vio en la estética del juego la clave para una pedagogía de vanguardia; el músico y maestro Julián Palacios, para quien estética y pedagogía confluyeron en la composición de su *Cancionero andino para niños indios*; y por último, Telésforo Catacora quien, desde la libertad de pensamiento que ofrecía la ciencia, puso las bases de una escuela nueva. Así, Camacho "pintó de blanco una de las paredes de su casa, y sobre la pared, el abecedario. Con estos simples elementos en dos años preparó dieciséis profesores para sembrarlos luego en campos de Kota, Pallalla, llave, etc. ¿Pero enseñó solamente a leer? No. Educó a estos PIONERS en los ideales de reivindicación del indio y les enseñó que ésta nunca podría conducirse si antes no se tumbaba la influencia del Cura. Para esto llamó a evangelistas, y evangelistas gringos, pues en una breve entrada en San Francisco de California, había experimentado que los gringos eran excelentes para entenderse con las autoridades del Perú. ¡Qué significativo!" (Churata, 2013, p. 249; mayúsculas del original). Por su parte, Catacora comprendió que "la Escuela no tiene significado alguno sin convertirla en un instrumento de renovación social" (Encinas, 2013 [1932], p. 332), de allí que su "Escuela de Perfección" estuviera destinada a "depurar la conciencia de una serie de prejuicios que la paralizan y atormentan" (Encinas, 2013 [1932], p. 232) gracias al "estudio libre de la ciencia. Catacora, trabajador auténtico, era un sindicalista fervoroso y un adelantado de popularización de la cultura, un precursor de la Universidad popular" (Churata, 2013, p. 249). Finalmente, sobre la pedagogía estética de Julián Palacios, Dan Chapin Hazen afirma que sus inclinaciones musicales "were combined with pedagogical concern in the *Cancionero andino para niños indios*, a songbook for Indian children stressing education and enlightenment in three languages. Puno representatives to the Constituent Congress moved that the Ministry of Education consider publishing the work, though their initiative apparently triggered no official response. In 1934, Palacios contributed an article to the *Revista del Museo Nacional* detailing archeological sites in Puno, all of which he had seen during school inspection trips. Other contributions transcribed local legends and folklore" (1974, p. 409).
- 41 "Peralta es el máximo poeta de su generación, no solo en el Perú, sino en Indo-América. Dotado de una gran capacidad descriptiva. Peralta no es un sensualista, sino un emotivo de la más pura especie" (Encinas, 2013 [1932], p. 465).
- 42 En la *Resurrección de los muertos* (2010), donde desarrolla las ideas planteadas en *El Pez de oro* (1957), Churata describe una conferencia ante un auditorio planetario. Los protagonistas del evento son el Profesor Analfabeto (intelectual iletrado de rasgos altioplánicos) y Platón (representante del saber de Occidente). Para el Profesor, ha sido un grave error el culto a la razón y el lenguaje divorciado del canto, el grito y los gestos animales; la única posibilidad de redención frente a este escenario es la poesía. Asimismo, sostiene que los Incas, desconociendo la escritura alfabética, fueron la expresión más alta de todos los tiempos.

Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N., y Visalberghi, A. (1964). *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Alexander, T. M. (1987). *John Dewey's Theory of Art, Experience, and Nature*. State University of New York Press.
- Aziz dos Santos, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile*. Nota técnica N.º 2. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Benjamin, W. (1990). *El origen del drama barroco alemán*. Taurus.
- Bennet, T. (1998). *Culture. A Reformer's Science*. Sage.
- Burger, P. (2000). *Teoría de la vanguardia*. Ediciones Península.
- Caiceo, J. (2016). Génesis y Desarrollo de la Pedagogía de Dewey en Chile. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 131-155. <https://doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.006>
- Chiampi, I. (2000). El barroco en el ocaso de la modernidad. En I. Chiampi, *Barroco y modernidad* (pp. 17-41). Fondo de Cultura Económica.
- Churata, G. (1957). *El Pez de Oro. Retablos del laykhakuy*. Canata.
- Churata, G. (2010). *Resurrección de los muertos: alfabeto del incognoscible*. Asamblea Nacional de Rectores.
- Churata, G. (2013). Prólogo. En J. A. Encinas, *Un ensayo de Escuela Nueva en el Perú* (pp. 243-252). Universidad Nacional del Altiplano.
- Dargent, E. (2010). Sobre vuelos creativos y el riesgo de no llevar paracaídas. *Argumentos. Revista de Análisis y Crítica*, 3. <http://argumentos-historico.iep.org.pe/articulos/sobre-vuelos-creativos-y-el-riesgo-de-no-llevar-paracaidas/>.
- Deleuze, G. (1989). *El pliegue. Leibniz y el Barroco*. Paidós.
- Deleuze, G. (2006). What is a dispositif? En G. Deleuze, *Two Regimes of Madness: Texts and Interviews 1975-1995* (pp. 338-358). Semiotext(e).
- Dewey, J. (1930). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. The MacMillan Company.
- Dewey, J. (1980 [1934]). *Art as Experience*. Perigree Books.
- Dewey, J. (1981). *Experience and Nature*. Vol. 1 of *John Dewey: The Later Works*. Southern Illinois University Press.
- Echeverría, B. (1998). El ethos barroco. En B. Echeverría, *La modernidad de lo barroco* (pp. 173-184). Era, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Encinas, J. A. (1928). *Totemism among the ancient Peruvians* (Tesis de maestría). Fitzwilliam House. <https://doi.org/10.17863/CAM.31359>
- Encinas, J. A. (1985). El maestro como líder social. Selección de *Un ensayo de Escuela Nueva en el Perú*. *Autoeducación*, 12, 28-32.
- Encinas, J. A. (2013 [1932]). *Un ensayo de Escuela Nueva en el Perú*. Universidad Nacional del Altiplano.
- Encinas, J. A. (2013 [1936]). *Higiene mental. Lecciones dedicadas a los padres de familia y a los maestros de escuela primaria*. Universidad Nacional del Altiplano.
- Espezúa Salmón, D. (2008). Contra la textolatría. Las motivaciones creativas en los testimonios de Arguedas, Alegría, Churata e Izquierdo Ríos. *Letras (Lima)* 79(114), 81-106. <https://doi.org/10.30920/letras.79.114.4>
- Ferrater, J. (1964). *Diccionario de Filosofía*. Tomo II. L-Z. Buenos Aires: Sudamericana.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. En G. Burchell, C. Gordon y P. Miller (Eds.), *The Foucault effect: Studies in governmentality* (pp. 87-104). Harvester Wheatsheaf.
- Galdo, J. C. (2010). "Campo de batalla somos": saberes en conflicto y transgresiones barrocas en *El pez de oro*. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 36(72), 369-390.

- Genoveva, E. (2020, 11 de junio). *Publica o muere. Paradojas del Nihilismo*, La Academia. [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=kjSArv5cNY&t=3s>
- Hazen, D. Ch. (1974). *The Awakening of Puno: Government Policy and the Indian Problem in Southern Peru 1900-1955*. [Tesis de doctorado en Filosofía]. Yale University.
- Kozel, A. (2007). Barroco americano y crítica de la modernidad burguesa. En *Anuario del Colegio de Estudios Latinoamericanos 2007* (Vol. II, pp. 163-177). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/57659>
- Lahera, E. (2008 [2004]). *Introducción a las políticas públicas*, 2.^a edición. Fondo de Cultura Económica.
- Ley Orgánica de Educación Pública. Ley n.º 9359 de 1941. 1 de abril de 1941 (Perú).
- Lezama Lima, J. (1993). *La expresión americana*. Fondo de Cultura Económica.
- López Albújar, E. (1926). Sobre la psicología del indio. *Amauta*, 4, 1-2.
- Maniate, M. R. (1979). *Mannerism in Italian music and culture, 1530-1630*. Manchester University Press.
- Miller, T., y Yudice, G. (2002). *Cultural policy*. Sage.
- Moretti, F. (2013). *Lectura distante*. Fondo de Cultura Económica.
- Nuevo Estatuto o Carta Constitutiva de la Universidad Peruana. Ley n.º 10555 de 1946. 24 de abril de 1946 (Perú). <https://www.deperu.com/legislacion/ley-10555-pdf.html>
- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Peralta, A. (1926). *Ande*. Editorial Titikaka.
- Peters, T. (2020). *Sociología(s) del arte y de las políticas culturales*. Metales Pesados.
- Portugal, J. (2013). *Historia de la Educación en Puno*. Universidad Nacional del Altiplano.
- Quade, E. S. (1976). *Analysis for public decisions*. American Elsevier Publishing Company.
- Ritzer, G. (2003). Rethinking Globalization: Glocalization/Grobalization and Something/Nothing. *Sociological Theory* 21(3), 193-209. <https://doi.org/10.1111/1467-9558.00185>
- Robertson, R. (1997). Glocalization: Time-Space Homogeneity-Heterogeneity. En M. Featherstone, S. Lash y R. Robertson, *Global Modernities* (pp. 25-44). Sage.
- Robles, Elmer. (2004). Las Primeras Escuelas Normales en el Perú. *Rhela*, 6, 57-86.
- Stanbridge, A. (2002). Detour or dead-end? Contemporary cultural theory and the search for new cultural policy models. *International Journal of Cultural Policy*, 8(2), 121-34. <https://doi.org/10.1080/1028663022000009588>
- Suárez, J. (2017). ¿Qué es lo erótico? En J. Suárez y M. Soez (Eds.), *Erocritica I. Provocaciones humanísticas* (pp. 99-104). LAVAPERÚ.
- Suárez, J. (2020). LAVAPERÚ y sus pedagogías poéticas. En J. Suárez y I. Valer (Coords.), *Erocritica II. Pedagogías poéticas* (pp. 91-146). LAVAPERÚ.
- Ubilluz, J. C. (2010). Réplica a la reseña de Eduardo Dargent sobre el libro Cultura política en el Perú. *Argumentos. Revista de Análisis y Crítica*, 4. <https://argumentos-historico.iep.org.pe/articulos/replica-a-la-resena-de-eduardo-dargent-sobre-el-libro-cultura-politica-en-el-peru/>
- Thayer, W. (2007). El giro barroco. De G. Deleuze a Walter Benjamin. *Archivos: Revista de Filosofía*, 2, 93-119.