

**UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES
CARRION**
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA



**“LA OBRA PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA DEL EDUCADOR SOCIALISTA
GAMANIEL BLANCO MURILLO, EN FUNCIÓN A LA NARRATIVA DE
AUGUSTO MATEÚ CUEVA Y LA POESÍA DE VICTOR MAZZI TRUJILLO”.**

**TESIS PRESENTADA PARA
OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN**

AUTORES:

ORTEGA MINAYA, Liz

ASESOR

Dr. Gerónimo MELENDEZ JIMENEZ

CERRO DE PASCO – PERÚ

2015

A mis padres con
profundo afecto.

PRESENTACIÓN

HONORABLES MIEMBROS DEL JURADO:

Dejamos a criterio del honorable Jurado la presente investigación cualitativa, intitulada, “LA OBRA PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA DEL EDUCADOR SOCIALISTA GAMANIEL BLANCO MURILLO, EN FUNCIÓN A LA NARRATIVA DE AUGUSTO MATEÚ CUEVA Y LA POESÍA DE VICTOR MAZZI TRUJILLO”, que estudia un prohombre fundamental de la historia minera pasqueña. Pretende rescatar los aportes pedagógicos y didácticos que experimento en el asiento minero de Morococha.

La investigación se realizó utilizando el Método Descriptivo e Interpretativo con un diseño de investigación heurístico-interpretativo desde el acopió, selección, organización y presentación de información documental del tema, explorando pedagógicamente la novela LAMPADAS DE MINERO de Augusto Mateú Cueva, hasta su análisis hermeneúico.

La investigación consta de cuatro capítulos. En el Capítulo I procedemos a plantear el problema y los objetivos que motivaron la realización de la investigación. En el Marco Teórico del Capítulo II se aborda a nivel exhaustivo las teorías que nos ayudan a comprender la importancia del estudio de las

leyendas y su valioso conocimiento para el aprendizaje. El Capítulo III da a conocer la Metodología que guió el trabajo de investigación. Y el Capítulo IV, presenta los Resultados y Discusión de la Hipótesis de trabajo.

Somos concientes que el presente trabajo continúa un campo poco explorado de los estudios sociales y literarios.

Para finalizar, dejamos constancia de la enorme deuda contraída con los maestros de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión; este trabajo de investigación surgió de las inquietudes forjadas en los años que recibimos sus sabias enseñanzas. Las limitaciones que evidentemente tiene, son de exclusiva responsabilidad nuestra.

LA AUTORA.

INDICE

	Pág.
DEDICATORIA	
PRESENTACIÓN	
ÍNDICE	04
CAPÍTULO I	
PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	
1.1 Determinación del problema	06
1.2 Formulación del problema	06
1.3 Objetivos de la investigación	07
a) Objetivo general	
b) Objetivo específico	
1.4 Importancia	08
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	
2.1. Antecedentes	11
2.2. Bases científicas.	13
CAPÍTULO III	

METODOLOGÍA

3.1. Sistema de Hipótesis	39
3.2. Variables e Indicadores	39
3.3. Tipo y nivel de investigación	40
3.4. Diseño de investigación	41
3.5. Unidad de análisis	41
3.6. Técnicas e instrumentos de recolección	42
3.7. Técnicas de análisis y procesamiento de datos	43

CAPÍTULO IV**RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

4.1. Presentación, sistematización y análisis de datos	44
--	----

CONCLUSIONES	90
---------------------	----

RECOMENDACIONES	91
------------------------	----

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
-----------------------------------	----

ANEXOS	96
---------------	----

CAPITULO I:

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA

Al estudiar la evolución, desarrollo y creatividad de los pueblos o los individuos (obedeciendo a la fórmula decimonónica del romanticismo historiográfico: “la historia la hacen las masas y los héroes”), la investigación histórico-literaria tiene como condición inquebrantable: trabajar con fuentes documentales, bibliográficas, iconográficas, heráldicas, orales, etcétera. Sin este auxilio no es posible escribir la historia-conocimiento. Esa razón impone al comienzo de toda exploración inquisitiva identificar los repositorios, infolios y evidencias materiales que se conservan sobre el objeto de estudio, en nuestro caso rastrear los testimonios de las rutas y estaciones pedagógicas y didácticas de Gamaniel Blanco Murillo. Es decir, localizar, describir, seleccionar, organizar y evaluar la información primaria, verídica, factual y sujeta a crítica histórica, de su trayectoria educativa.

Por esta razón nos planteamos las siguientes interrogantes de trabajo:

2.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

2.2.1. PROBLEMA GENERAL:

¿Cómo se desarrolló la teoría pedagógica y la práctica didáctica del educador socialista Gamaniel Blanco Murillo, según la narrativa de Augusto Mateu Cueva y la poesía de Víctor Mazzi Trujillo?

2.2.2. PROBLEMAS ESPECÍFICOS:

A. ¿Cómo se desarrolló la teoría pedagógica del educador socialista Gamaniel Blanco Murillo, según la narrativa de Augusto Mateu Cueva y la poesía de Víctor Mazzi Trujillo?

B. ¿Cómo se desarrolló la práctica didáctica del educador socialista Gamaniel Blanco Murillo, según la narrativa de Augusto Mateu Cueva y la poesía de Víctor Mazzi Trujillo?

III. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL:

Analizar el desarrollo de la teoría pedagógica y la práctica didáctica del educador socialista Gamaniel Blanco Murillo, según la narrativa de Augusto Mateu Cueva y la poesía de Víctor Mazzi Trujillo.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A. Describir el desarrollo de la teoría pedagógica del educador socialista Gamaniel Blanco Murillo, según la narrativa de Augusto Mateu Cueva y la poesía de Víctor Mazzi Trujillo.

- B.** Describir el desarrollo de la práctica didáctica del educador socialista Gamaniel Blanco Murillo, según la narrativa de Augusto Mateu Cueva y la poesía de Víctor Mazzi Trujillo.

3.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

a) CONVENIENCIA: ¿Para qué sirve?

Describe y analiza la desconocida obra pedagógica y didáctica de Gamaniel Blanco Murillo, el más ilustre pasqueño después de Daniel Alcides Carrión.

b) RELEVANCIA SOCIAL:

- **Cuál es su trascendencia para la sociedad?**

Ofrecer información detallada y esencial sobre la labor educativa del maestro socialista Gamaniel Blanco Murillo.

- **Quiénes se beneficiarán con los resultados?**

Directamente: Los maestros de la región Pasco.

Indirectamente: La comunidad civil pasqueña.

- **De qué modo?**

Contribuye a valorar las experiencias pedagógicas y didácticas de los educadores de la región a lo largo de su historia.

- **Qué alcance o proyección social tiene?**

La formación de profesionales competentes e integrales en el campo de las ciencias de la Educación.

c) IMPLICACIONES PRÁCTICAS:

- **¿Ayudará a resolver algún problema real?**

La formación del pensamiento autónomo y divergente de los estudiantes de Ciencias de la Educación y los educadores de Pasco.

- **¿Tiene implicaciones trascendentales para una amplia gama de problemas prácticos?**

Ayuda a comprender la trascendental misión del profesor en la sociedad.

d) VALOR TEÓRICO:

- **¿Se llenará algún vacío de conocimientos?**

Un tema completamente desconocido de la vida de Gamaniel Blanco Murillo.

- **¿Se podrá generalizar los resultados a principios más amplios?**

Es generalizable a todas las actividades educativas formales y sistemáticas.

- **La información que se obtenga puede servir para revisar, desarrollar o apoyar una teoría?**

Apoya a la pedagogía Socio-crítica.

- **Se puede sugerir ideas, recomendaciones, hipótesis para futuros estudios?**

Es fundamental para reconstruir la historia de la educación en Pasco.

e) UTILIDAD METODOLÓGICA

- **La investigación puede ayudar a crear un nuevo instrumento para recolectar o analizar datos?**

Se construirán indicadores que informen de como analizar la teoría y la práctica pedagógica y didáctica de los educadores.

- **Contribuye a definir o relacionar variables?**

Ayuda a precisar la relación entre pedagogía y didáctica.

- **Sugiere cómo estudiar más adecuadamente una población?**

Sugiere cómo estudiar experiencias educativas concretas.

CAPITULO II:

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES

No existen investigaciones sobre este tema en Pasco.

En Lima, en al UNE Enrique Guzmán y Valle - La Cantuta, se tiene la tesis de maestría "Una experiencia alternativa en la educación peruana: Los Centros Escolares Obreros de Morococha 1924-1930" de Víctor MAZZI HUAYCUCHO que estudia sobre el tema educativo en función a: Augusto Mateu Cueva (Lampadas del minero) y Gamaniel Blanco Murillo (Apuntes Monográficos de Morococha), destacados líderes sindicales y partícipes directos de las luchas obreras, y ambos maestros proletarios.

Víctor Mazzi Huaychuco indica que el movimiento obrero peruano adquiere madurez ideológica, política, organizativa y cultural durante la década 1920-1930. La cultura obrera en el Perú se ha manifestado generalmente al margen del circuito oficial del Estado, esto es, a través de diversas experiencias educativas: bibliotecas obreras, círculos culturales obreros, métodos autodidácticos de estudio, fundación de la Universidad Popular

Gonzales Prada en 1920.

Es en esta década donde surgen planteamientos educativos innovadores que plantean la necesidad de construir un nuevo enfoque sociopedagógico del proceso educativo peruano, pues, aparece el planteamiento de una educación alternativa frente al impuesto oficialmente por el Estado peruano.

Se introducen en el Perú los planteamientos de la necesidad del autodidactismo (Mariátegui, Temas de Educación, p. 49-50), implicando que la clase obrera peruana opte por impulsar sus propias escuelas, «mediante (la) cultura revolucionaria adquirida libremente en las bibliotecas obreras» (Mariátegui: Correspondencia, tomo II, p. 642). Dichas experiencias educativas van precedidas por las “escuelas de perfección” que experimentó Telésforo Catacora con los trabajadores textiles de Vitarte, de las Bibliotecas Obreras del Rímac y Barranco, de la Universidad Popular Gonzales Prada, de las Escuelas Obrero-Campesinas “José Carlos Mariátegui” y las diversas experiencias registradas en gremios obreros que adoptaron planes de estudio que no coincidían con los planteados por el Estado peruano.

Es en esta línea e ideas acerca de una educación liberadora que fueron expuestas por José Carlos Mariátegui, en su ensayo acerca de la enseñanza única y enseñanza de clase (Mariátegui, José Carlos, Temas de Educación, p. 49-56). Acogiendo la idea sobre la condición dominativa del acto educativo, plantea una educación que implique una condición de conciencia crítica y forje un "nuevo espíritu transformador" en la escuela. El estudio de Mazzi Huaychuco tiene una perspectiva diferente a nuestra

hipótesis de trabajo.

4.2. BASES PEDAGÓGICA Y CIENTÍFICAS

4.2.1. La teoría educativa

La Pedagogía es la teoría y disciplina que comprende, busca la explicación y la mejora permanente de la educación y de los hechos educativos, implicada en la transformación ética y axiológica de las instituciones formativas y de la realización integral de todas las personas.

A. ¿Qué es una teoría pedagógica?

a). Significado etimológico. En Atenas una estatua en terracota de un esclavo pedagogo de la Antigua Grecia está asociada al término. Su etimología está relacionada con el arte o ciencia de enseñar. La palabra proviene del griego antiguo παιδαγωγός (paidagogós), el esclavo que traía y llevaba niños a la escuela. De las raíces "paidos" que es niño y "ago" que es llevar o conducir. No era la palabra de una ciencia. Se usaba sólo como denominación de un trabajo: el del pedagogo que consistía en la guía del niño. También se define como el arte de enseñar. Ha de señalarse que relacionada con este campo disciplinar está la andragogía. Cuando la Ilustración europea de fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, desde Francia, Alemania, Inglaterra, el Marqués de Condorcet, Rousseau, Herbart, Pestalozzi, Fröbel... plantean el interés "ilustrado" por el progreso humano y retoman el significante griego. Ahora con otros significados que, por otra parte, ya estaban

anclados en las mismas raíces señaladas. De un lado, "paidos", niño, comienza a expandirse el significado de lo humano, de todas las etapas de la vida humana. No sólo de la niñez. El verbo, igualmente, deja de ser el significado base de la "guía" física/psíquica para pasar a significar "conducción", "apoyo", "personal", "vivencial". Por eso, reiteradas veces se ha explicado "pedagogía" como "andragogía", significante que no ha llegado a tener la misma fortuna. Tal vez porque "pedagogía", además de la tradición, tenía a su favor la insistencia en la infancia como el tiempo crucial para construir la persona a perfeccionar. Otra razón importante era la de evitar las preocupaciones del lenguaje sexista actual que sugería el uso de "andragogía" y "ginegogía".

b). Concepto de pedagogía. La pedagogía es un conjunto de saberes que buscan tener impacto en el proceso educativo, en cualquiera de las dimensiones que este tenga, así como en la comprensión y organización de la cultura y la construcción del sujeto. A pesar de que se piensa que es una ciencia de carácter psicosocial que tiene por objeto el estudio de la educación con el fin de conocerla, analizarla y perfeccionarla, y a pesar de que la pedagogía es una ciencia que se nutre de disciplinas como la sociología, la economía, la antropología, la psicología, la historia, la medicina, etc., es preciso señalar que es fundamentalmente filosófica y que su objeto de estudio es la Formación, es decir en palabras de Hegel, de aquel proceso en donde el sujeto pasa de

una «conciencia en sí» a una «conciencia para sí» y donde el sujeto reconoce el lugar que ocupa en el mundo y se reconoce como constructor y transformador de éste. Es importante tomar en cuenta que a pesar de que la conceptualización de la pedagogía como ciencia es un debate que actualmente tiene aún vigencia y que se centra en los criterios de cientificidad que se aplican a las demás ciencias y que no aplican directamente a la pedagogía, es por ello que referirse a la pedagogía como ciencia puede ser un tanto ambiguo o por lo menos debatible (depende del punto de vista con el que se defina ciencia). Existen autores, pues, que definen a la pedagogía como un saber, otros como un arte, y otros más como una ciencia o disciplina de naturaleza propia y objeto específico de estudio. Pedagogía: en un sentido clásico es conducir al niño, acción de cuidarlo, de formarlo, de desarrollo.

4.2.2. La didáctica

La definición literal de Didáctica en su doble raíz docere: enseñar y discere: aprender, se corresponde con la evolución de dos vocablos esenciales, dado que a la vez las actividades de enseñar y aprender, reclaman la interacción entre los agentes que las realizan. Desde una visión activo-participativa de la Didáctica, el docente de «docere» es el que enseña, pero a la vez es el que más aprende en este proceso de mejora continua de la tarea de co-aprender con los colegas y los estudiantes. La segunda acepción se corresponde con la voz «discere», que hace mención al que

aprende, capaz de aprovechar una enseñanza de calidad para comprenderse a sí mismo y dar respuesta a los continuos desafíos de un mundo en permanente cambio.

Los agentes, docentes y discentes, hacen referencia a los protagonistas, que construyen un conocimiento esencial, que se ha ido consolidando y dando respuesta al proceso interactivo o acto didáctico (Rodríguez Diéguez, 1985; Ferrández, 1996), quienes consideran la actuación didáctica en reciprocidad entre docente y discente, definida como acto comunicativo-interactivo. Es necesario un estudio riguroso del conjunto de procesos e interacciones y la comprensión del intercambio favorable y formativo entre docente-discente al llevarse a cabo la acción de enseñanza-aprendizaje, «enseñaje» para De la Torre (1999). La Didáctica es la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos; con singular incidencia en la mejora de los sistemas educativos reglados y las micro y mesocomunidades implicadas (Escolar, familiar, multiculturas e interculturales) y espacios no formales.

La Didáctica es una disciplina de naturaleza-pedagógica, orientada por las finalidades educativas y comprometida con el logro de la mejora de todos los seres humanos, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos socio-comunicativos, la adaptación y desarrollo apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Didáctica amplía el saber pedagógico y psicopedagógico aportando los modelos socio-comunicativos y las teorías más explicativas y comprensivas de las acciones docentes-discentes, ofreciendo la interpretación y el compromiso más coherente para la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Didáctica requiere un gran esfuerzo reflexivo-comprensivo y la elaboración de modelos teóricos-aplicados que posibiliten la mejor interpretación de la tarea del docente y de las expectativas e intereses de los estudiantes. La Didáctica es una disciplina con una gran proyección-práctica, ligada a los problemas concretos de docentes y estudiantes. La Didáctica ha de responder a los siguientes interrogantes: para qué formar a los estudiantes y qué mejora profesional necesita el Profesorado, quiénes son nuestros estudiantes y cómo aprenden, qué hemos de enseñar y qué implica la actualización del saber y especialmente cómo realizar la tarea de enseñanza al desarrollar el sistema metodológico del docente y su interrelación con las restantes preguntas como un punto central del saber didáctico, así como la selección y el diseño de los medios formativos, que mejor se adecuen a la cultura a enseñar y al contexto de interculturalidad e interdisciplinaridad, valorando la calidad del proceso y de los resultados formativos.

La Didáctica se desarrolla mediante la selección de los problemas representativos de la vida educativa en las aulas, centro y comunidades. Nuestro trabajo como profesores y profesoras es

descubrir y buscar nuevos caminos para dar solución a tales problemas.

La construcción de la Didáctica como disciplina pedagógica se lleva a cabo desde diversos enfoques ligados al modo peculiar de elaborar el saber y tomar decisiones innovadoras que caracterizan a los seres humanos en general, a las comunidades de investigadores en Didáctica y a los prácticos de la enseñanza en particular.

A. Perspectiva tecnológica de la didáctica

La generación del saber didáctico y la acción formativa desde una perspectiva tecnológica, a juicio de varios autores han considerado que la reflexión didáctica desde esta opción es el puente normativo-fundamentado entre la teoría y la práctica, que implica una sistematización rigurosa del proceso de enseñanza-aprendizaje, planificado con tal base y previsión, que las decisiones que han de asumirse en torno al conocimiento y el trabajo docente-discente deben ser realizadas mediante la aplicación justificada y deliberadamente secuenciada de las acciones más eficaces y eficientes, que el saber científico nos pueda aportar.

La visión tecnológica se apoya en la ciencia y en la planificación sistemática de las acciones propias de la tarea de enseñanza-aprendizaje, entendida ésta como la estructuración y justificación del conjunto de procesos y modos de intervención más adecuados y ajustados que podamos llevar a cabo. El saber y la acción tecnológica han tenido en el pensamiento positivista y en las

nuevas tecnologías sus apoyos teórico-aplicados más fundamentados, considerando que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de ser adecuadamente planificado y ajustadamente realizado encontrando en la previsión razonada y en el análisis de las necesidades y contextos formativos las claves de los modos de acción y desarrollo del saber hacer más apropiado para alcanzar el modelo instructivo-formativo más estimado. La visión tecnológica se apoya en modelos explicativos del proceso de enseñanza-aprendizaje que necesitan ser construidos desde la aportación de los procedimientos y concepciones rigurosas del posible modo de actuar de los seres humanos, orientados por las finalidades formativas más valiosas que cada comunidad educativa ha de seleccionar y valorar.

La perspectiva tecnológica de la Didáctica requiere de la emergencia y secuenciación de las intencionalidades educativas, concretadas en los objetivos de realización humana y académica más formativos, fruto de la explicitación de los auténticos modelos de ser, saber y vivir en una sociedad tecnológica. Las finalidades han de ser concretadas y justificadas por las comunidades educativas y de expertos, que necesariamente han de decidir «para qué» se han de capacitar y comprometerse los seres humanos en un nuevo mundo en tensión ante los retos de la incertidumbre, la interculturalidad, el saber y hacer tecnológico y la glocalización. Si se es capaz de acordar qué valores, capacidades, estilos de comportamiento y formas paradigmáticas de actuar han de ser

objeto de transformación y enseñanza-aprendizaje para las personas y las comunidades, nos encontramos con un primer referente fundamental que sirve de pórtico a los modos de pensar y hacer de las instituciones educativas. Esta selección de finalidades, no olvida el valor caracterizador de los procesos, pero replantea el sentido integrador de las personas en sus grupos humanos, dentro de un planteamiento tecnológico con orientación humanista. La tarea esencial de una didáctica tecnológica es valorar y actuar para lograr que estudiantes y profesorado puedan encontrar el camino más pertinente para que cada uno de ellos, y singularmente los estudiantes, descubran y apliquen los recursos y procedimientos más adecuados para alcanzar con éxito y satisfacción las intencionalidades formativas, los objetivos y las competencias más valiosas mediante un proceso didáctico eficiente, eficaz y gratificante, que devuelva a cada participante el conocimiento y la aceptación creadora del modelo de plena realización en estrecho contacto con los retos de las Nuevas Tecnologías, pero adoptando las opciones más axiológicas y formativas en un mundo en continuo cambio.

B. La perspectiva artística de la Didáctica

La tarea docente y el aprendizaje docente encuentran en la metáfora del arte un nuevo referente, así es arte el modo de entender, transformar y percibir la realidad con estética, actitud poética y bellamente. La acción de enseñar para que otras

personas aprendan es una tarea en parte artística y en alto grado poética.

La analogía con dos grandes artes, la pintura y la poesía, nos evidencia que ambas reclaman de sus autores creativas dotes personales, pero sobre todo disciplina y engrandecimiento de ánimo, esfuerzo continuo y placer ante la obra descubierta. El docente ha de aprender del pintor su dominio profundo del dibujo y del color, recordemos a Goya y a Picasso, solo dos muestras, sin duda profundas. Goya logra dominar con fuerza el dibujo en sus múltiples grabados y pinturas, representativas de hechos sociales, pensemos en los sucesos del dos de mayo y en las figuras alegóricas, que muestran como pocos autores la fuerza de su policromía y el dominio del trazo. Si en Goya el dominio del diseño y de la policromía son fecundos, pocos pintores como Picasso han encontrado la justeza del trazado y del dibujo transformados por los tonos y la policromía del color intenso y a veces estridente, que recuerdan su alma poética malagueña, pero si en el arte de la representación del dibujo y el color se evidencia el artista, lo es más en el sello profundo y de deleite de la palabra, recordando a Machado y San Juan de la Cruz quienes evidencian no solo el dominio estético de la palabra si no el sentimiento más hondo y el modo creativo de expresarlo. Don Antonio nos muestra la poética versificada llena de color y plena de historia en los poemas.

Estos referentes nos llenan de poética transformación y de intensos sentimientos en los modos de hacer vida y rehacer la historia de las

aulas, las escuelas y los estilos de crear saber desde unas vivencias plenamente creativas. La Didáctica artística necesariamente ha de ser de deleite, singularización y apertura a los modos específicos de cada ser humano de vivirse en su camino de mejora integral, de avances compartidos y de continua búsqueda del sentido más genuinamente humano. Los procesos de enseñanza-aprendizaje son itinerarios llenos de ilusión y flexibilidad, que invitan y comprometen a la creación y a la búsqueda permanente. Los valores y las verdaderas tareas formativas se hacen en el camino comprometido de la acción transformadora de cada aula, entorno próximo y lejano y desafíos socio-laborales en continua transformación.

El saber didáctico emergente desde esta perspectiva, lejos de ser entendido como un espacio de relativismo y de formas cambiantes de conocer y hacer, implica al profesorado en el estrecho camino y la continua disciplina intercultural y socio-laboral del artista, que se esfuerza en conectar su trabajo con los grandes desafíos de los seres humanos y plantea su enseñanza como una tarea siempre inacabada, pero orientada por la fecundidad de la estética creadora, el buen gusto y el esfuerzo continuo por alumbrar la mejor obra posible, la práctica más gratificante y el deleite poético.

C. La Didáctica cultural-indagadora

Es la disciplina emergente que se configura y hace realidad desde el trabajo compartido del profesorado, investigadores y personas (estudiantes, familias, microgrupos) seriamente comprometidas con

el valor y transformación, que una materia pedagógica de la naturaleza de la Didáctica ha de alcanzar.

La disciplina de Didáctica alcanza identidad, rigor y altura académico-transformadora cuando es capaz de encontrar su propia caracterización, demarcar su objeto, acuñar los problemas sustantivos, aplicar una metodología heurístico-comunicativa y afianzar su campo de acción teórico-práctico, en el que se encuentran los componentes más representativos del saber y actuar educativo, proyectado en la mejora continua de la profesionalidad docente y formación integral de los estudiantes.

¿Qué representa esta opción para el avance de la Didáctica como disciplina?

Pensar la Didáctica como un escenario de reflexión e indagación permanente acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, orientados a formar integralmente a los estudiantes y contribuir al desarrollo profesional de los docentes, quienes se viven como los colaboradores más activos en el incremento del conocimiento y mejora de la práctica educativa.

La Didáctica es una disciplina pedagógica centrada en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que pretende la formación y desarrollo instructivo-formativo de los estudiantes y la mejora de la concepción y práctica docente, mediante la generación de un entorno cultural netamente didáctico, basado y reconstruido de una actitud rigurosamente indagadora del profesorado y colaboradores. La intersección entre el conocimiento

de lo local y lo universal, se caracteriza por devolver a cada docente el reto de la búsqueda de los aspectos más destacados de la comunidad en la que interactúa, desvelando qué expectativas y tareas son las más significativas de tal comunidad para procurar ofrecer ideas y reflexiones valiosas que incrementen la identidad y las actitudes favorables hacia un ecosistema natural y propio de los estudiantes avanzando en la valoración positiva de las fuentes de cultura, los restos más genuinos del patrimonio y el estudio de los principales momentos de esplendor de la ciudad-pueblo y ecosistema comarcal en el que trabaja, sin olvidar las situaciones de incertidumbre y complejidad.

La realidad genuina y el contexto inmediato en el que tiene lugar el proceso formativo, se configuran como un ecosistema envolvente y de gran impacto para avanzar en los modelos de conocimiento didáctico y de implicación con la comunidad-ecosistema global en el que se participa.

¿Qué elementos de la localidad y la comarca o/y la ciudad constituyen las claves para la generación del saber didáctico?

El conocimiento didáctico es el saber emergido de la reflexión en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a los modos de innovar que caracterizan las comunidades educativas. La construcción de este saber ha de estar estrechamente contextualizada y ligada a las exigencias concretas de la localidad en la que se desarrolla la actividad formativa, pero con una

perspectiva universal y creadora de saber indagador e interrelacionado.

La integración y proyección del conocimiento formativo tiene sentido en una realidad específica, en un entorno transformador y en la búsqueda de soluciones concretas ante los problemas que se viven en la comunidad y en los grupos.

El contexto local y la ciudad son el ecosistema más favorables para promover la comunicación, facilitar la interpretación del entorno inmediato y colaborar al conocimiento profundo de tal realidad. La Didáctica centrada en los retos de la interculturalidad, la incertidumbre y la inmediatez del medio local, comarcal y ciudadano, requiere abrir el aula al medio e integrarlo en el relato de la realidad, de los mundos en evolución y de los modos cada vez más emergentes y cambiantes en los que conviven las más complejas culturas.

La Didáctica se consolida en contacto con los entornos y los valores de las comunidades cercanas, los mundos en evolución y la necesidad de considerar a las personas como ciudadanos de un planeta abierto a otros mundos, generadores de saberes y sentimientos innovadores, a la vez que defensores de su raíz, en solidaridad sincera con otras comunidades, valorando los significados de la «glocalización», que estima a la vez el reto de un mundo, aldea de todas las personas y un saber indagador, que da respuesta a los más intensos sentimientos, a las nuevas formas de

relación entre los seres humanos y a la necesaria respuesta de los demás en un entorno siempre en evolución.

La Didáctica se hace realidad interrogativa, cuando las aulas presenciales y virtuales dan respuesta a las concretas demandas de la localidad y esta enriquece los continuos desafíos de cada persona y docente, en el marco de la comunidad de la cercanía y la búsqueda de los estilos de pleno co-aprendizaje universal.

4.2.3. Gamaniel Blanco Murillo, un humanista socialista

Nuestro encuentro con Gamaniel Blanco Murillo y su obra fueron fortuita. Por años residimos en Cerro de Pasco desconociendo los aportes culturales y pedagógicos del ilustre pasqueño. Una plazuelita de Chaupimarca, un renombrado Instituto Superior Pedagógico Público en la región y una calle del barrio de San Juan Pampa perpetúan su nombre.

Descubrimos información sobre él en diálogos cruzados con Víctor Ladera, quien había recorrido en su heroica jornada por numerosos países, enseñaba francés y alemán, ejerció en su juventud de secretario personal de “El Che” Ernesto Guevara en la Cuba democrática de los sesenta y aún hoy trasluce en su bondadosa sonrisa la férrea creencia en el Socialismo. Lo que más nos inquietó entonces fue conocer que fue encaminado al campo literario por Víctor Mazzi Trujillo, el gran poeta proletario y maestro autodidacta. Volvimos entonces a repasar algunos papeles sueltos que

poseíamos de Mazzi. Repasando su ensayo autobiográfico nos pusimos al corriente que siendo niño fue discípulo de Gamaniel Blanco Murillo, su recordado y querido maestro.

Don Víctor Mazzi Trujillo a fines de los 80 del siglo pasado trabajaba como empleado en la Universidad Nacional de Educación. Los maestros universitarios de Literatura y Lingüística lo veneraban, conjuntamente con los alumnos de aquellas especialidades.

El 2013 volvimos a oír su nombre en un evento poético organizado por los estudiantes de la UNDAC, recordamos su pequeño y magnífico libro: *La poesía proletaria del Perú (1930-1976)* publicada en Lima por Ediciones de la Biblioteca Universitaria (1976). Al repasar el texto en esta nueva coyuntura llamó nuestra atención los epítetos de “proletario”, “sindicalista revolucionario”, “cursor de la poesía proletaria”, “precursor de la canción protesta de corte clasista” que Víctor Mazzi registraba sobre su maestro Blanco Murillo. Estos sustantivos nos obligaron a hojear lo escrito sobre Blanco Murillo tanto en Pasco como en Lima. Observamos que la mayor parte de sus panegíricos lo describe como el cronista y literato cerreño, el promotor artístico y deportivo, el costumbrista amante de los carnavales y la muliza, el intelectual afectuoso de su tierra y su región, el dirigente sindical minero, entre otras facetas culturales más. Pero pocos mencionaban su credo ideológico y su tierno afecto por José Carlos Mariátegui (el Amauta le encomendó la

difícil misión de organizar el proletariado de la región central andina) y fundamentalmente su labor de educador socialista. Sólo Denis Sulmont daba cuenta de su definida militancia política. Dimensiones vitales para él que explican su práctica magisterial en Morococha, sus últimos años de vida y la perennidad de su presencia. Recordamos que avivando la forja o la pluma, como su discípulo Mazzi Trujillo, su pensamiento se exteriorizó en las acciones que su profunda sensibilidad social emprendió para con los obreros mineros.

No fue su bienamada tierra pasqueña lo que lo llevó a su juvenil martirio en 1931. Como Daniel A. Carrión, con optimismo se adentró a conocer los problemas de su tiempo; y a diferencia del pasqueño universal que buscó soluciones en la experimentación científica, Blanco Murillo planteó los cambios desde una perspectiva ideológica y política, y desde esta óptica vislumbró las transformaciones del proceso educativo. Es esta óptica la que nos inquieta comprender, en ella no se puede concebir la educación sin la práctica política que enarboló. Fue esa formación la que divulgó su generación, su discípulo Víctor Mazzi y el poeta Víctor Ladera, haciendo eco de su persistencia y fe social.

Con su biografía, el mártir sindicalista nos proveyó la hondura que puede alcanzar el compromiso pedagógico como esfuerzo solidario, conciente y clasista; forjada colectivamente en la lucha sindical y

política. Blanco Murillo sintetiza las necesidades de los intelectuales y obreros que trabajaron con él en Morococha y de las soluciones que organizadamente propusieron.

Blanco Murillo, desde su labor en Pasco, siempre bregó por la formación científica, ético-humanista, lúdico-deportiva y estética de los niños bajo su cuidado. Sostenía que ellos requerían incorporarse plenamente a su medio social y su tiempo, cultivando el pensamiento crítico para actuar concientemente en la realidad económica y política que les correspondía vivir; por tanto, requerían fortalecer una diáfana identidad social e individual para asumir el papel social que les correspondía vivir.

Insistía que la formación de los niños debía trascender el escenario del aula; y que cada espacio público: los teatros, las bibliotecas, el cine, los puestos de periódicos, las plazas y calles, aún la misma naturaleza..., eduquen en todas sus facultades a los niños. Insistió en utilizar el enorme poder formativo que posee la comunidad organizada: los sindicatos y los partidos políticos.

Vio que el maestro de escuela en esencia es un guía social que no sólo enseña a los niños sino que también educa a toda la comunidad. Gamaniel formaba a los obreros mineros en sus asambleas y manifestaciones, en las celebraciones populares, invitándolos a estudiar en las bibliotecas, leyendo "Labor", "Amauta"

y los *Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*. Los conminaba a estudiar su propia situación social, sus postraciones y fortalezas. Gamaniel fue el maestro de los hombres al igual que de los niños.

Pero Gamaniel no sólo ostentaba el compromiso del maestro, también poseía una posición política clara frente a los problemas nacionales, posición de clase dirían sus compañeros de lucha. Recordamos que fue dirigente sindical: Secretario de Actas primero y después Miembro del Comité de Lucha de la Federación Minera de Morococha, parte de la CGTP de línea Mariateguista. A diferencia de muchos líderes obreros actuales que defendiendo sus intereses individuales defendían la explotación de sus agremiados, Gamaniel enarboló las necesidades e intereses de todos los obreros mineros; y lo hizo así porque asumió una concepción proletaria del mundo, se adhirió al Partido Socialista, y apoyándose en otros tantos dirigentes obreros como Augusto Mateu Cueva, Miguel De la Matta, Esteban Pavletich, Adrián Sovero..., trabajó por difundir las ideas del marxismo dialéctico de Mariátegui. Pero no quiso que los obreros lo siguieran ciega o mecánicamente, los alentó a autoeducarse, para que actúen concientemente y no sean utilizados para provecho personal. Que no sólo tengan práctica sindical sino también teoría política, como buen dialéctico no separaba la práctica de la teoría.

Su experiencia sobre la situación real del obrero y el país lo llevó a asumir la defensa del Frente Popular, la necesidad de incorporar en las luchas reivindicativas, democráticas y populares a los campesinos, la burguesía nacional y los intelectuales pequeño-burgueses. Tuvo una clara visión nacionalista y democrática.

Si bien su compromiso educador y su posición política direccionaron su práctica social, fue su fe en el socialismo lo que marcó su vida. Gamaniel Blanco Murillo nació en tiempos que el Imperialismo monopolista se instauraba en tierra pasqueña y se apodera de las extensas minas cerreñas. Desde 1902, aquí se implementó La Cerro de Pasco Cooper Corporation con los despojos y compras de minas, hombres y tierras. En 1908, con juicios amañados la Compañía ahuyentó a sus últimos rivales: los dueños de minas ingleses que habían controlado por buen tiempo la Empresa Socavonera del Desague Minero Cerreño. El pequeño Gamaniel vivía este ambiente deshumanizante de explotación extrema que oprimía a los campesinos enganchados en las minas. Si bien su espíritu gozó de la ciudad, las costumbres cerreñas y el periodismo, por ello no dejó de vivir la pobreza y el dolor del minero.

Ya afincado en Morococha con una sólida formación intelectual y una posición política definida, estas vivencias le sirvieron para establecer con precisión quien era el verdadero responsable de la pobreza, la explotación y la postergación del país. Y no era sólo la

Cerro de Pasco Corporation, la OXI, las haciendas agro-exportadoras del azúcar y el algodón, o los circuitos de lanas controlados por los Gibbs o los Ricketts, que extraían indiscriminadamente las materias primas de enormes extensiones del territorio o los burócratas políticos bajo su servicio; sino que comprendió que el verdadero responsable era todo un sistema económico y político transnacional denominado por Carlos Marx “el Capitalismo”. Para enfrentarlo y luchar contra él, las solas fuerzas sindicales no bastaban, y con ayuda de Mariátegui se informaron y relacionaron con los movimientos obreros y campesinos de otras regiones del país y otros países latinoamericanos. Su esperanza de un futuro democrático sin desigualdades sociales lo hizo enarbolar el socialismo como sistema económico y político reivindicando la patria de los soviets y de Lenin. Su fé en ese futuro, lo comprometía a trabajar por su realización

Buscando este nuevo sistema, luchó contra la injusticia y la opresión social, se entrevistó con José Carlos Mariátegui, encabezó las huelgas mineras de 1930 en Morococha, se preocupó por fundar la Federación Minera del Perú, por esa misma razón, fue proscrito, perseguido, apresado y torturado hasta fallecer un 15 de abril de 1931 a la edad de 24 años. Por ello Denis Sulmont lo calificó de “Primer gran líder y mártir del proletariado minero”.

Es esa posición política socialista lo que explica al maestro y dirigente obrero de Morococha, explica al mártir obrero, explica aquel que inspiró la vida de Víctor Mazzi Trujillo y Víctor Ladera Prieto. Y no olvidemos que para él la libertad y la igualdad social es decidir con libertad y responsabilidad nuestras propias acciones.

4.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

Aprendizaje. *Proceso mediante el cual el sujeto incorpora o modifica una experiencia a su presente conocimiento o destreza. Es el motivo imprescindible del acto formativo.* García Rocha, J.A. (2005) **Glosario de Términos Básicos en Regulación y Acreditación en Educación Superior Virtual y Transfronteriza.**

Aprendizaje situado es la construcción de conocimiento que tiene una alta dependencia de la interacción cognitiva individual y social; y la transferencia del mismo se produce a instancia de acercar la situación de aprendizaje al contexto real de aplicación.

Aprender a aprender. *Replanteamiento de la educación dirigido hacia un desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Supone el énfasis en el desarrollo de competencias fundamentales como la comunicación, el razonamiento crítico y sistemático, la conceptualización y la resolución de problemas; así como también la habilidad de pensar en forma independiente, tomar iniciativas y la capacidad para el trabajo en equipo. Aprender a aprender se vincula con una formación teórica y otra metodológica, pero al mismo tiempo con la capacidad de conectar varias disciplinas. Implica además la motivación para la*

educación durante toda la vida. RIACE (2004) **Glosario Internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y Acreditación**. Madrid.

Calidad se define como el *“grado en que un conjunto de características inherentes cumple con unos requisitos”* (ISO 9000: 2000).

“La calidad es la adecuación del Ser y Quehacer de la Educación Superior a su Deber ser. Partiendo de esta premisa, se desarrolla esta idea en la cual se señala que cada uno de los elementos institucionales que componen la definición de calidad (Deber Ser, Quehacer y Ser) es evaluado, predominantemente, con una categoría específica. Así la misión, al igual que los planes y proyectos que de ella se deriven, es evaluada en cuanto a su pertinencia; el funcionamiento (Quehacer) es evaluado en términos de eficiencia; y los logros y resultados son evaluados en cuanto a su eficacia” UNESCO (Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Informe Final, París, 1998).

Capacidades: Constituyen las prácticas que son necesarias para regular racionalmente una actividad en ejecución y cuyo dominio es progresivo por los sujetos que practican dicha actividad. Dicho dominio se alcanza a través de una práctica continua, sistemática y asistida en la búsqueda de adquirir mayor solvencia en los desempeños que requiere de dichos procesos.

Currículo. *Conjunto interrelacionado de conceptos, políticas, lineamientos, proposiciones y estrategias educativas que norman y conducen explícitamente los procesos de enseñanza-aprendizaje, para el desarrollo y la formación integral de los estudiantes en el*

ámbito de la educación superior. Propuesta de Autoevaluación de la Universidad Tecnológica Nacional. Documento N° 4. (s.f.). **Glosario de Términos y Expresiones Utilizadas con una Aceptión Particular.** Argentina.

Comentado [N1]: muchos términos solo los más importantes

Eficacia. *Capacidad de alcanzar los resultados de calidad independientemente de los medios que se utilicen, de acuerdo con las metas y objetivos propuestos, y con los estándares de calidad definidos. En otra acepción puede entenderse como el valor social del producto, del resultado, en primer término del educativo, en función de los modelos culturales, políticos o económicos vigentes.* **Glosario Internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y Acreditación.** Madrid. 2004.

Eficiencia. *Optimización de los recursos en términos de los logros alcanzados. // 2. Relación entre lo que el proceso educacional debe ser y la forma en cómo debe instrumentarse o desarrollarse, vale decir, la relación entre el Deber Ser y el Quehacer o la llamada Buena Práctica.* Villarroel, César. (2005). **El sistema de evaluación y acreditación de las universidades venezolanas.** Caracas: IESALC – UNESCO – IPASME.

Excelencia. *Superación de los estándares básicos de calidad. Una institución será considerada excelente cuando supere alguno de los estándares de calidad referidos al proceso de la eficacia. El concepto de excelencia supone un rendimiento extraordinario y, en cuanto tal, no se puede aspirar a que todas las instituciones y programas lo presenten. Como esta búsqueda de la excelencia no es obligatoria, el*

mecanismo que se arbitre para reconocerla y certificarla debe ser totalmente voluntario. Villarroel, César. (2005). **El sistema de evaluación y acreditación de las universidades venezolanas.** Caracas: IESALC – UNESCO – IPASME.

Formación profesional. *Proceso teórico práctico sistemáticamente adelantado, mediante el cual las personas adquieren, mantienen o mejoran conocimientos técnicos y tecnológicos, destrezas, aptitudes y valores que sustentan su empleabilidad como trabajadores y su capacidad para actuar crítica y creativamente en la actividad productiva, contribuyendo así a su propio desarrollo personal, a la competitividad de la economía y al ejercicio pleno de la ciudadanía.* Secretaría de Educación. (s.f.). **Glosario.** Bogotá.

Indicador. *Signo (propiedad, variable, atributo) mediante el cual nos aproximamos al conocimiento de cierta propiedad de un objeto que conceptualmente no podemos medir directamente. Normalmente ningún indicador refleja en forma total y exhaustiva todas las dimensiones de un concepto. // 2. Procedimiento aplicable a alguna dimensión de la variable que permita establecer qué valor de ella corresponde a una determinada unidad de análisis; operación que permite obtener el valor de la variable. // 3. Manifestación de las medidas necesarias para verificar la existencia y el grado de presencia del criterio utilizado. Suministra una información significativa, una señal del criterio buscado.* Universidad Tecnológica Nacional. (s.f.) **Glosario.** Argentina.

Indicador de logro. *Indicio, señal, rasgo o conjunto de rasgos, dato e información perceptible que al ser confrontados con lo esperado, pueden considerarse como evidencias significativas de la evolución de un proceso.* Secretaría de Educación (s.f.) **Glosario.** Bogotá.

Juicio de valor. *Criterio seleccionado de la expresión de numerosos juicios derivados del proceso de evaluación. Evidencia que se ha realizado una valoración que debe conducir a tomar decisiones que las formas concretas que toma el juicio de valor obligatoriamente es relativo al conjunto de criterios con que se relacionan los agentes, sean individuos o grupos, las funciones, los procesos, los fenómenos, o los aspectos de la realidad educativa evaluada.* Ferrater Mora, José. (1974). **Diccionario de Filosofía Abreviado.** En: Propuesta de Autoevaluación de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN). Documento N° 4 (s.f.) **Glosario de Términos y Expresiones utilizados con una acepción particular.**

Lineamiento curricular. *Fundamento pedagógico, filosófico y epistemológico del currículo.* Secretaría de Educación (s.f.) **Glosario.** Bogotá.

Perfil Profesional: conjunto de rasgos y capacidades que certificados apropiadamente por quien tiene la competencia, permiten que alguien sea reconocido por la sociedad como profesional, pudiéndosele encomendar tareas para las que se supone capacitado y competente.

Pertinencia curricular. *Congruencia de las propuestas y prácticas curriculares con los objetivos y principios declarados.* Propuesta de Autoevaluación de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN). Documento N° 4. **Glosario de términos y expresiones utilizados con una acepción particular.** Argentina.

CAPITULO III

METODOLOGÍA

3.1. SISTEMA DE HIPÓTESIS

3.1.1. HIPÓTESIS DESCRIPTIVA

Gamaniel Blanco Murillo en virtud a su posición política e ideológica desarrolló una experiencia pedagógica y didáctica innovadora para su época.

3.1.2. SISTEMA DE VARIABLES

A. VARIABLES DESCRIPTIVAS:

El sistema de categorías determinará el grado de profundidad con que se aborda cada variable:

Variable 1:

Teoría pedagógica

Variables 2:

Práctica didáctica

3.2. METODOLOGÍA

3.2.1. TIPO DE ESTUDIO

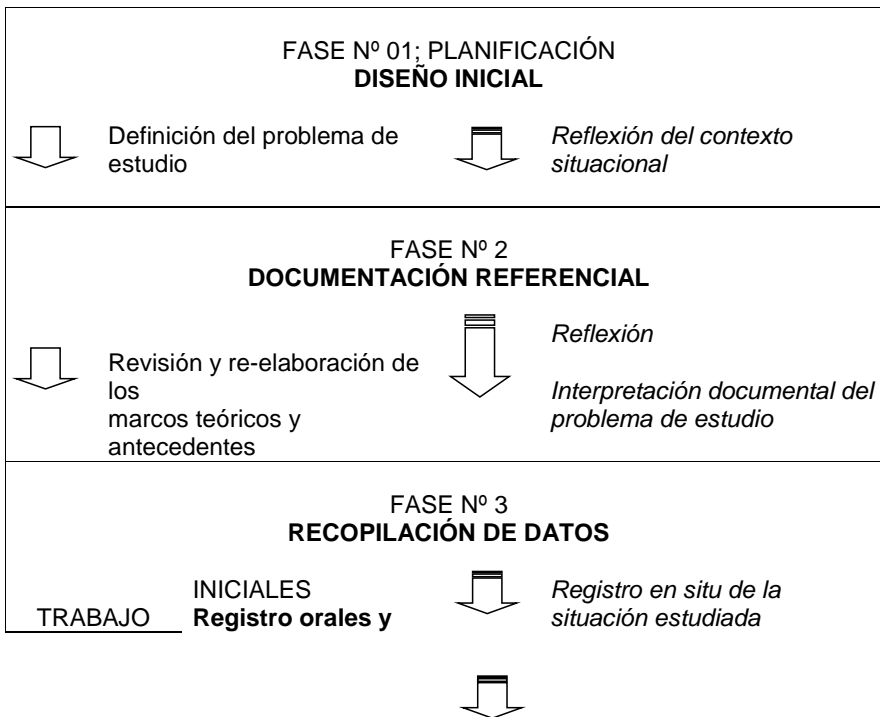
Este trabajo se encuadra en la perspectiva de la investigación cualitativa de enfoque histórico-literario, es de carácter descriptivo-interpretativo,

tendiente a describir e interpretar la complejidad de los objetivos a alcanzar.



El tipo de investigación es descriptivo hermenéutico por que busca describir el objeto de estudio tal como se presenta en la realidad, buscando teorizar en función a los datos obtenidos en proceso de la investigación.

3.2.2. DISEÑO

“El término diseño se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea”. Desarrollaremos el siguiente diseño de investigación heurístico-interpretativo.





TIPOS DE RECORRIDOS PARA EL PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN	
	Recorrido formal, de base metodológica, en función del diseño de investigación.
	Recorrido al vaivén, de base heurística e interpretativa, en función de fluctuaciones del proceso de Investigación.

3.3. MÉTODO

El método de investigación es el método narrativo-biográfico. Dentro de esta metodología utilizamos el método de *comparación constante* a través del cual se recogen, codifican, analizan e interpretan los datos diversos en forma simultánea, no para verificar teorías sino para producir un conocimiento local.

3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

UNIDAD DE ESTUDIO

Elementos constitutivos:

A. Segmento diacrónico de estudio:

De acuerdo a la investigación documental.

B. Dominio espacial de estudio:

Regiones mineras del Pasco y Morococha.

3.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS.

Para la recolección de datos e información útil a los resultados de la investigación, se utilizará instrumentos que arrojarán información de tipo cualitativo:

- Exploración documental y bibliográfica a profundidad.
- Fichaje de registro y trabajo

Principios a considerar para el acopio, selección, organización y presentación de la información documental:

- **Exhaustividad:** una vez establecido por parte del investigador el criterio de selección, el material que debe recogerse, será todo el ubicado dentro del criterio y el objeto de estudio.
- **Representatividad:** la información seleccionada debe de ser representativa de la población o universo del cual ha sido extraída, con el objeto de que permita una correcta interpretación del objeto a estudiar.
- **Homogeneidad:** los documentos escogidos deben de responder a unos criterios precisos y no ser demasiado singulares respecto a la población de la cual han sido extraídos.
- **Pertinencia:** deben de tener sentido respecto a los objetivos que se persiguen con el análisis.

3.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA EL PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN

A. ANÁLISIS DE CONTENIDO

En primer lugar, la investigación se interesará por las características del propio contenido documental.

En segundo, tratará de extraer inferencias válidas a partir de la naturaleza del contenido documental, los cuales reflejarán las características de quienes produjeron su contenido.

En tercero, interpretará el contenido documental con la finalidad de revelar algo sobre la naturaleza de a quienes se dirigió.

Buscamos:

- Identificar las intenciones e incluso las características de los sujetos que formaron parte de la institución.
- Obtener información estratégica sobre su trayectoria.

B. VALIDACIÓN

Finalmente con respecto a los procesos de validación, es importante señalar que se recurrirá a una constante vigilancia epistemológica durante todo el proceso investigativo, lo que determinará *un posicionamiento de extrañamiento* para evitar los niveles de implicación desde la subjetividad. Asimismo, se realizará la triangulación de la información para favorecer la vigilancia epistemológica.

CAPITULO IV:

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Presentación, sistematización y análisis de datos

GAMANIEL BLANCO MURILLO, EDUCADOR.

*-En los tiempos en que el oro y la plata
corrían por nuestras manos -decía uno que había
trabajado muchos años en Cerro de Pasco-,
la jarana era más alegre y más frecuente. ¡Recuerdo,
como si fuera ayer, aquellos días felices que pasé
al lado de mi cerreñita de la cara sonrosada
y de los ojos negros!*
Augusto Mateú Cueva, LAMPADAS DE MINERO

I. Gamaniel Blanco Murillo en la Literatura regional pasqueña y de la región central andina del Perú.

1.1. La novela testimonial

En 1970, el premio Casa de las Américas inició el concurso del género testimonio, en sus bases explicó a los participantes los requisitos que debían cumplir sus obras para optar este premio. La definición se fue aclarando a lo largo de los años del concurso. Así en las actas del jurado de 1983, se indicó:

“Los libros de testimonio documentarán, de forma directa, un aspecto de la realidad latinoamericana y caribeña. Se entiende por fuente directa el conocimiento de los hechos por el autor, o la recopilación por éste, de relatos o constancias obtenidas de los protagonistas o testigos idóneos.” (Bases del premio Casa de las Américas para 1982: 189)

Siendo los cubanos los pioneros en el tema, el *Diccionario de la literatura cubana* subrayó cuatro puntos a la hora de definir si un texto literario pertenece al género testimonio o no: la importancia de la calidad literaria, la fidelidad a la realidad, la existencia real de los personajes y el origen del testimonio en un hecho histórico-social. (*Diccionario*, 1984: 1013-4)

Por su parte, la investigadora Margaret Randall se refiere al testimonio literario como el 'testimonio para sí', el cual exige fuentes de valor histórico pero también un gran valor estético. (Randall 1992: 22). En contraposición a Randall, el crítico Renato Prada Oropeza subraya la importancia del relato de un yo; el valor de la verdad de los hechos; la función política del relato; la ausencia de una pretensión estética; y la acción político-social inmediata (Prada Oropeza 1986: 13).

Para el escritor Miguel Barnet, los rasgos más relevantes del relato testimonial son los siguientes: función desmitificadora de la historia oficial; importancia de la labor previa de investigación por parte del escritor; un lenguaje propio al testigo; el mantenimiento de la imaginación literaria; la existencia de un escenario real; la articulación de la memoria colectiva; la despersonalización del autor; un serio conocimiento científico de la época; y la toma de posición para enjuiciar una época (Barnet 1986: 288-97).

Basándose en los estudios de estos críticos, según Stéphanie Panichelli-Batalla cuatro son las características que se podrían establecer para definir si una obra es un testimonio o no: la existencia de un contexto histórico determinado, la necesidad de un testigo directo, la denuncia de

una situación de opresión y el hecho de dar voz a un grupo marginado de la sociedad.

En este contexto de la teoría literaria sobre el testimonio: ¿Es aceptable la ficción dentro del género testimonial? ¿Deben ser reales todos los personajes y hechos de las novelas-testimonio?

Ellos no son los únicos teóricos que se han detenido en esta polémica. Cavallari, por ejemplo, explica su rechazo de la ficción dentro del testimonio en términos de oposición entre testimonio y literatura (Cavallari 1986: 73). Según él, el testimonio se distingue de la literatura por tener una relación directa con su referente en la realidad, mientras que la literatura sólo tiene una relación indirecta. Dolores Nieves es aún más categórica: “En algún momento, se habló del testimonio de ficción. Me parece que son términos incompatibles. En la ficción se utiliza lo testimonial, es indudable; pero, el testimonio excluye la ficción” (“Mesa redonda” 1983: 21).

Sin embargo, varios son los autores que ven un enriquecimiento de la realidad con la ficción. Así explica Margaret Randall: “Algunas veces, la “ficción” puede conformar una verdad más viva y real que lo que llamamos “la verdad”. (...) El testimonio es también esto: la posibilidad de reconstruir la verdad” (Randall 1992: 27). Mercedes Santos Moray, por su parte, anota que “el testimonio –ya sea de índole político, histórico, social–, su contenido, su mensaje, lleva implícito una recreación literaria de esa realidad” (“Mesa redonda” 1983: 18). También Álvaro Prendes se opone a la limitación del “vuelo imaginativo” y de “la parte creadora del hombre” en el testimonio (“Mesa Redonda” 1983: 19):

“No estoy de acuerdo con eso porque, según el testimonio se vaya desarrollando, no veo ninguna razón para que la parte estética se limite” (19). Prendes pregunta abiertamente por qué no se puede hacer un testimonio en el que se desarrolle “la profundidad, el carácter, la psicología de los personajes” (19) y donde se utilice la imaginación para describir a “personajes interesantísimos, con héroes anónimos” (19).

En 1996, el crítico Abdeslam Azougarh ya había mencionado las diferencias entre el testimonio, la novela-testimonio y la novela testimonial en su excelente libro *Miguel Barnet: rescate e invención de la memoria*. Así comentaba:

“Mientras el primero se apega a la mimesis (en sentido lato de imitación) de lo factual, la segunda, en cambio, se desliza sensiblemente hacia el ‘testimonio en sí’, por la elaboración y la expresión, aunque es ancilar al propósito testimonial (*Biografía de un cimarrón*); y, finalmente, la tercera se acerca más a la escritura canónica en que el propósito testimonial es ancilar al discurso literario en la medida en que es un pre-texto para ese discurso” (Azougarh 1996: 206-7).

En la novela testimonial tanto la palabra testimonio como la palabra novela tienen el mismo valor y peso: son obras de ficción en las que el autor deja su testimonio. La novela-testimonio es ante todo un texto donde se acepta la creación literaria del autor pero manteniéndose en hechos reales; la novela testimonial, por su parte, es ante todo una novela en la que el autor, a través de la ficción, ofrece su propio testimonio o el de un testigo que le relató su historia⁵. No intenta reflejar

de manera realista y objetiva los sufrimientos padecidos por el testigo sino que se utiliza la imaginación del autor para transmitir el mensaje.

1.2. LAMPADAS DE MINERO como novela testimonial

Siguiendo a Stéphanie Panichelli-Batalla, quien destaca los rasgos principales e imprescindibles de este tipo de novela, observamos que LAMPADAS DE MINERO reúne las siguientes características:

- El primer rasgo de la novela testimonial en el que cabe detenerse es la existencia de un contexto histórico determinado. LAMPADAS DE MINERO narra la historia del Asiento minero de Morococha en 1929, con las contradicciones antagónicas y no antagónicas presentes en la vida laboral y cultural de los obreros. En ese periodo coyuntural de ascenso sindical y político del proletariado minero, que culminó En la huelga minera del 10 de octubre de 1929 cuando se constituye el Comité Central de Reclamos, que posteriormente sentó las bases de la Federación de trabajadores del Centro.
- El segundo rasgo es el de la necesidad de testigo directo. Augusto Mateu Cueva es testigo directo de esta realidad laboral minera. Trabajó en Morococha y participó dirigiencialmente en el paro del 02 de octubre de 1930. Simultáneamente, con Gamaniel Blanco Murillo, Adrián C. Sovero, Julio Portocarrero y Jorge del Prado, realizó la labor de afirmación de la estructura sindical de los obreros y empleados mineros de Morococha, Yauli-Oroya, Cerro de Pasco, Goillarisquisga y Malpaso.

- La tercera característica es la situación de opresión. LAMPADAS DE MINERO es el testimonio de la injusta situación laboral de los obreros mineros de Morocha, de las causas esenciales que explican su postración económica y cultural, además de sus luchas y reivindicaciones laborales, políticas, culturales y educativas.
- Por último, el cuarto rasgo de la novela testimonial se refiere al carácter representativo del testigo, de tal manera que da voz a un grupo marginado de la sociedad al que pertenece. En esta novela, el autor da su voz a representantes de diferentes sectores de los obreros mineros:
 - a) al dirigente marxista confeso
 - b) al dirigente obrero claudicante a sus intereses y/o títere de La Cerro de Pasco Copper Corporation.
 - c) al obrero común pero consciente de las luchas reivindicativas de su clase social.
 - d) al trabajador minero que simplemente cumple con responsabilidad su labor.
 - e) al obrero que pierde su identidad por el alcoholismo, la jarana o el juego.

En el texto no hay un personaje central, cada acápite plantea distintos personajes que en conjunto dan una visión global de los trabajadores obreros de Morococha.

LAMPADAS DE MINERO, sin todavía plantearse históricamente la teoría y creatividad de la novela testimonial, es una de las primeras novelas del

género. Anticipó en un cuarto de centuria a los debates surgidos a fines de los 60 en relación a las obras de Miguel Barnet o Jorge Edwards.

1.3. Gamaniel Blanco Murillo, personaje literario

En el acápite 'Una actuación cultural', pág. 46, Gamaniel Blanco Murillo es citado como personaje de la novela LAMPADAS DE MINERO, en calidad de integrante del Grupo Vanguardia.

Profesor, sindicalista y político peruano, cuya identidad completa es Gamaniel Enrique Blanco Murillo, nació el 03 de mayo de 1907 en la comunidad campesina de Vinchos, Provincia de Daniel Alcides Carrión, región de Pasco; tal como aparece en su partida de nacimiento, anotada en la Municipalidad de Pasco, en el libro N° 49, folio 397. Falleció en Lima, el 16 de abril de 1931.

Entre su valiosa producción se cuenta:

- "Apuntes monográficos de Morococha" (1930). Editado en imprenta S. Camargo Moreno. Oroya.
- Trabajando como docente de centros escolares obreros, en Morococha en 1928, funda el periódico **Martillo** y después, la revista **Alborada**.
- Ejerce de corresponsal de la revista *Amauta* y del periódico **Labor**, publicados en Lima por José Carlos Mariátegui. Asumió la corresponsalía de publicaciones de Cerro de Pasco, Huancayo, Tarma y Jauja. En sus artículos se percibe evolución de su pensamiento y maduración de sus ideales.

- Como testimonio del desastre, provocado por la inundación de la aguas de la laguna de Morococha, que ocasiona la muerte de treinta trabajadores, escribe reportes y artículos, recalcando las responsabilidades de los funcionarios de *Cerro de Pasco Copper Corporation*.
- Compuso mulizas y huaynos cerreñas.

En abril de 1930, luego de la desaparición de J.C. Mariátegui, se dedica con decisión exacerbada al Partido Comunista, ampliando su activa labor sindical a todo la región central andina del Perú. En mayo, funda la revista **Justicia** con la colaboración de César Augusto Palacios.

II. Teoría pedagógica del educador socialista Gamaniel Blanco Murillo

2.1. Pedagogía y política

Blanco Murillo y su generación, de posición marxista-mariateguista, sostenían una visión clasista de la sociedad.

- De un lado, quienes poseían el poder de la sociedad: capitalistas, burguesía nacional servidora del Imperialismo, los terratenientes, “los gamonales, los frailes y todas las castas parasitarias” (pág. 32). Estas clases dominantes alentaron desde el sistema educativo oficial el método escolástico que consideraba el estudio de la retórica y el latinismo como las mejores maneras para obtener la óptima actitud cognoscitiva, pero en el fondo eran funcionales al mantenimiento de un séquito de intelectuales y doctores para que la clase terrateniente

y la endeble burguesía comercial mantuvieran su situación de dominio en la economía, la política y la cultura nacional.

- De otro, los trabajadores sometidos a la “esclavitud económica, porque está implica esclavitud social, política, educacional y religiosa” (pág. 11), y comprendía a los “obreros, campesinos pobres, indios y clase media” (pág. 10). En la novela se plantea que es la clase obrera la avanzada política en la lucha por alcanzar la libertad económica de los desposeídos de la propiedad de los medios de producción. Su lucha simboliza la “reivindicación general del proletariado” (pág. 17).

Esta realidad sintoniza con el ideal de José Carlos Mariátegui cuando afirma que el problema de enseñanza no puede ser bien comprendido al no ser considerado como un problema económico y como un problema social. Economía política y Pedagogía son causa y consecuencia que justifican del hecho educativo.

La posición marxista-mariateguista los guio al fundamentar la necesidad que los movimientos de reivindicación social de las clases desposeídas: “obreros, campesinos pobres, indios y clase media” solidariamente se darían en un frente inter clasista, bajo la conducción del proletariado. LAMPADAS DE MINERO contextualiza esa aspiración política, en sus diálogos la posición marxista-mariateguista compromete una actitud militante dialéctica, crítica, reflexiva y de convocatoria abierta a todos los obreros, campesinos y pequeño burgueses. Enseñar con asertividad y empatía desde la práctica económica, sindical, cultural y educativa los postulados de la teoría.

2.2. La teoría pedagógica Socio-crítica

*[...] Vivimos en un tiempo tan brutal, tan despiadado,
que tenemos que preguntarnos continuamente si no estamos soñando.
Incluso cuando reconocemos el dolor y la desesperación
de tantos que viven en un estado de desequilibrios nacionales e
internacionales,
y aunque nos espantamos ante el grado
de explotación capitalista y la degradación ambiental de
nuestro mundo contemporáneo,
permanecemos prisioneros de la ilusión
de que vivimos en el mejor de los mundos posibles[...]
(Peter McLaren, 2006)*

De las corrientes pedagógicas actuales es la pedagogía socio-crítica la que más amplitud nos prodiga para entender LAMPADAS DE MINERO.

En primer lugar, para la perspectiva pedagógica socio-crítica el centro de la Escuela es la persona en relación con los otros, es así como “el primer trabajo de los educadores de base será la presentación del programa general de la labor que se iniciará. Programa con el cual el pueblo se identificará, y frente al que no se sentirá como un extraño, puesto que en él se inició” (Freire, 2010, p. 157) y en función de aquello que promueve humanamente se realiza el ejercicio de construcción del proyecto educativo, el currículo, el plan de estudios, la evaluación junto con los demás elementos complementarios del ambiente escolar, lo importante

“Es que, en cualquiera de los casos, los hombres se sientan sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, su propia visión del mundo, manifestada, implícita o explícitamente, en sus sugerencias y en las de sus compañeros. Porque esta visión de la educación parte de la convicción de que no puede ni siquiera presentar su

programa, sino que debe buscarlo dialógicamente con el pueblo”
(Freire, 2010, p. 158).

Lo que sugiere la pedagogía crítica es que en la Escuela la relación educador-educando se humanice, de suerte que el conocimiento ayude, en primer lugar, al educando a comprenderse como actor de su historia y constructor de su futuro, y desde allí la formación humana no corresponda a cumplir funciones en la sociedad, sino sea evidentemente una formación para humanizar la realidad social superando las diversas expresiones de injusticia que están presentes hoy en el ambiente nacional.

La pedagogía, por ser una reflexión teórico-práctica del quehacer docente-estudiante en la Escuela, sus relaciones en ella, con los otros y el entorno (Vasco, 1998), aporta a la sociedad, y requiere ser pensada para la sociedad. “La pedagogía acepta la sugerencia de la antropología: se impone pensar y vivir la educación como práctica de la libertad” (Freire, 2010, p. 23). Una sociedad que desde el conocimiento supera en un proceso ascendente todos los mecanismos que hacen imposible la práctica de la libertad; por eso el objetivo del pedagogo que reflexiona en su práctica, gira alrededor de la cuestión sobre el cómo hacer de su práctica el ejercicio didáctico de la libertad que se consolida en acciones para la libertad.

La pedagogía socio-crítica en cuanto al quehacer del educador, lo considera como formador desde el humanismo y le promueve para pensar críticamente sus acciones en la Escuela, de esta forma “la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación

Teoría /Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo” (Freire, 2008a, p. 24). Por tanto para la pedagogía sociocrítica saber hacer trasciende el acto de ser funcional para, y se convierte en la interiorización del conocimiento para que el educando, apropiándose de él, pueda afirmarse como sujeto autónomo hacedor de su historia, de esta manera, el hacer corresponde a la praxis de quien se ha comprendido actor en el mundo de hoy.

Para que el educando se comprenda actor de su historia, el educador progresista comprende “que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades, para su propia producción o construcción” (Freire, 2008a, p. 47), se visualiza la educación en la Escuela como un compromiso que promueve al ser humano y lo forma para “ser” en la sociedad.

Para formar en este humanismo es importante que sea consciente de la existencia de “algo que no nos es extraño a educadoras y educadores. Cuando salgo de casa para trabajar con los alumnos, no tengo ninguna duda de que inacabados y conscientes del inacabamiento, abiertos a la búsqueda, curiosos, “programados, pero para aprender”, ejercitaremos tanto más y mejor nuestra capacidad de aprender y de enseñar cuanto más nos hagamos sujetos y no puros objetos del proceso” (Freire, 2008a, p. 57).

Es consecuente para la pedagogía socio-crítica que educar en la Escuela implica humanizar, porque desde el conocimiento se interioriza la conciencia de seres humanos que hace posible la relación

intersubjetiva que les promueve cada vez más; para que este humanismo se realice en un ambiente de libertad.

De aquí en adelante el autor utiliza la expresión Escuela socio-crítica para referirse a la institución educativa cuyo centro es la persona, que implementa el diálogo como actitud y la democracia como expresión de su dimensión política, donde promueve la libertad, la autonomía y el respeto a las diferencias, y se proyecta el proceso formativo hacia la concienciación del educando como actor transformador de su historia y su cultura en un ambiente comunitario.

Con esta aclaración, se requiere en la Escuela sociocrítica favorecer el contexto del diálogo, para tal fin el educador en la Escuela comprende que:

“La capacidad de diálogo no niega la validez de momentos explicativos, narrativos, en los que el profesor expone o habla del objeto. Lo fundamental es que profesor y alumnos sepan que la postura que ellos, profesor y alumnos, adoptan, es dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escucha. Lo que importa es que profesor y alumnos se asuman como seres epistemológicamente curiosos” (Freire, 2008a, p. 82).

Interpretando la afirmación anterior, el educador no se afirma en el aula como el único poseedor del conocimiento y tampoco desconoce que el educando ha construido desde su saber de experiencia una interpretación del mundo; este encuentro educador-educando ha de ser mediado por el diálogo bajo una actitud democrática. También se resalta que aunque el educador ha profundizado en el saber específico de su

área de desempeño, no ha agotado la posibilidad de nuevo conocimiento; para la pedagogía sociocrítica, la curiosidad epistemológica es una actitud manifiesta en los sujetos que hacen parte de la vida de la Escuela.

El educador acompaña al educando en el proceso de concientización, transición hacia la curiosidad epistemológica y transformación de su vida junto con su entorno social.

Esta misión es planteada por la pedagogía sociocrítica en las siguientes palabras: “una de la tareas principales de la práctica educativo-progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad-crítica, insatisfecha, indócil” (Freire, 2008a, p. 33), porque hace posible el camino de la concienciación a partir de la inquietud del educando por conocer la realidad en la que vive; luego por la urgencia de convertirse en actor en su contexto para hacer posible el camino de construcción de su propia identidad e historia. “La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (Freire, 2008a, p. 39), convierte la educación en el ejercicio por el cual el conocimiento es una herramienta que facilita la comprensión de la realidad en la cual está inmerso el educando, y a su vez sus acciones son consecuentes con las de quien corresponde al ambiente que conoce y no son las de quien obra según la fuerza de las masas.

Comprender la multiplicidad de saberes que son reflexionados e interiorizados direcciona al educando hacia la necesidad de transformar su realidad, para que en su existencia sea evidente el progreso de su

condición humana. Esta es la opción fundamental de la pedagogía socio-crítica en la Escuela: promover al educando hacia la construcción de su propia vida, bajo las orientaciones de una formación para el diálogo, la democracia, la libertad y la autonomía; al respecto Freire afirma que:

“una de las tareas del educador popular progresista, tanto ayer como hoy, es tratar de colaborar en el proceso en el cual la debilidad de los oprimidos se va transformando en fuerza capaz de transformar la fuerza de los opresores en debilidad, por medio de la comprensión crítica de cómo se dan los conflictos sociales. Esta es una esperanza que nos impulsa” (2008b, pp. 154-155).

El educador está inmerso en la cooperación para hacer del mundo aquello que realmente motiva toda la esperanza de la humanidad, ya que solamente comprendiendo el hoy es posible contribuirle al mañana; solamente generando conciencia desde el saber, es posible proyectar el auténtico progreso de la humanidad.

A. Escuela dialógica

El primer aspecto importante que caracteriza la Escuela socio-crítica, es el diálogo que destruye las barreras del autoritarismo, el aislamiento y la indiferencia, donde la serie de procesos sociales propios del capitalismo ha introducido al ser humano y que aún están presentes en la Escuela técnico-científica.

El primer objetivo, para el cual se motiva el ambiente de diálogo en la Escuela socio-crítica, es facilitar la posibilidad de comunicación. Como lo afirma Freire en esta reflexión: “Solamente el diálogo, que implica el

pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación” (2010, p. 112). La Escuela socio-crítica no puede ser crítica si no existe la posibilidad de expresarse dialógicamente.

Para que esta experiencia del diálogo sea pedagógica requiere ser orientada paulatinamente hacia la relación con el conocimiento, es así como “la relación de conocimiento no termina en el objeto, esto es, la relación de un sujeto conocedor con un objeto cognoscible no es exclusiva. Se prolonga hasta otro sujeto, transformándose, en el fondo, en una relación sujeto-objeto-sujeto” (Freire, 2008b, p. 148). El objetivo es generar la posibilidad de expresarse en torno al conocimiento, en el ambiente de la Escuela.

En esa relación dialéctica entre el educador-educando y el conocimiento queda claro que el conocimiento puede debatirse, ya que no se entrega como objeto, sino que se llega a él por el ejercicio de la cuestión (mayéutica) y el diálogo (dialéctica), este ejercicio favorece su interpretación y comprensión. Sobre este aspecto Freire considera que “no hay ni ha habido jamás una práctica educativa, en ningún espacio-tiempo, comprometida únicamente con ideas preponderantemente abstractas e intocables” (2008b, 101). En la Escuela socio-crítica existe la conciencia de que cada día hay descubrimiento y evolución a nivel científico, así como cada día urge la necesidad de comprender mejor al ser humano, su realidad y las realidades sociales.

El diálogo como actitud y como práctica pedagógica hace posible en la Escuela el desarrollo de la visión crítica de la realidad, el educando

aparece como actor de su historia, esta es una alternativa frente a aquellas experiencias pedagógicas donde el docente se afirmaba autoritariamente y negaba la posibilidad de expresión al educando, de esta manera:

“como forma de contramemoria, la pedagogía crítica parte de lo cotidiano y lo particular como base del aprendizaje; reivindica lo histórico y lo popular como parte de un esfuerzo permanente por legitimar las voces de quienes fueron encerrados en narrativas monolíticas y totalizadoras” (Giroux, 2003, p. 309).

El diálogo como expresión de libertad es el argumento que ha considerado el autor citado anteriormente para el ambiente de la Escuela socio-crítica, ya que cuando los saberes son vistos como objetos, el educando es visto como una especie de contenedor en donde son depositados; el diálogo libera al educando y le cuestiona para desarrollar su autocomprensión del mundo y la relación del conocimiento con su vida, para finalmente orientarlo por el camino de la autonomía.

En la Escuela socio-crítica, el diálogo como actitud y como acto pedagógico fructifica en el educando la comprensión de su libertad y autonomía construida desde la vivencia de su ser persona en la Escuela. Y en este contexto “es preciso enfrentar dialécticamente la cuestión de la libertad, no sólo como un asunto de derechos individuales, sino también como parte del discurso de la responsabilidad social” (Giroux, 2003, p. 311).

Esta relación libertad, autonomía y responsabilidad puede ser construida por el educando si en la Escuela socio-crítica, el diálogo es componente

esencial del ambiente, por esta razón, a continuación se reflexiona en la democracia, otro aspecto importante para esta Escuela.

B. Escuela democrática

Pensar políticamente la Escuela es sin lugar a duda uno de los aportes representativos de Freire a Latinoamérica, en ese ejercicio por generar el ambiente que hace posible la politización de la Escuela, aparece el valor de la democracia, ella está en íntima relación con el diálogo, ya que “en cuanto relación democrática, el diálogo es la posibilidad de que dispongo para, abriéndome al pensar de los otros, no perecer en el aislamiento” (Freire, 2008b, p. 148).

La democracia es para la Escuela socio-crítica el signo de su humanismo, porque el ambiente democrático favorece las relaciones de igualdad entre los sujetos que la conforman. Pero a su vez la democracia en la Escuela socio-crítica compromete a los educandos en la construcción de la institucionalidad, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y los planes de mejoramiento. “Es verdad que existe un saber que se ofrece al hombre experimentalmente, existencialmente, éste es el saber democrático” (Freire, 1979, p. 88); por esta razón la democracia se aprende fundamentalmente a partir de experiencias democráticas.

Con estas palabras se resalta otro aspecto importante en lo referente a la democracia en la experiencia de la Escuela socio-crítica: “La escuela no es sólo un lugar para estudiar, también es un lugar de encuentro donde la gente conversa, discute, argumenta y hace política” (Gadotti,

2007, p.10). Para ella el valor del encuentro es muy significativo, ya que en la relación dialéctica y democrática que se da en el encuentro comunitario es posible la construcción de conocimiento, así como de actitudes y relaciones que superen las barreras que dividen al ser humano.

La Experiencia de encuentro en la Escuela hace posible la comprensión de la diferencia del otro, porque le permite expresarse, ser libre y dialogar. Comprender políticamente la Escuela conlleva a preguntarse por la forma en que ella contribuye a la sociedad y a la cultura, por esta razón la consolidación en la Escuela de:

“Una pedagogía crítica para la democracia no comienza con puntajes de pruebas, sino con estas preguntas: ¿qué tipo de ciudadanos esperamos producir mediante la educación pública en una cultura posmoderna? ¿Qué tipo de sociedad queremos crear en el contexto de las presentes y cambiantes fronteras culturales y étnicas? ¿Cómo podemos conciliar las nociones de diferencia e igualdad con los imperativos de libertad y justicia?” (Giroux, 2003, p. 306).

Desde las cuestiones propuestas por el autor citado anteriormente, se considera otro aspecto importante en la Escuela socio-crítica, este tiene que ver con la promoción y respeto de la justicia. Construir el estatuto epistemológico de la justicia en la Escuela exige que el ambiente en ella sea el primer signo para el educando de la forma como se alcanza este objetivo, ciertamente el respeto por la libertad, la autonomía y la diferencia son ya un camino recorrido hacia la justicia, sin embargo, el conocimiento, la reflexión y la praxis, han de generar en el educador y el

educando fundamentaciones teóricas y prácticas para la promoción de la justicia y la superación de las expresiones sociales de la injusticia.

La pedagogía socio-crítica sostiene que “la educación no cambia a la sociedad, pero sí a los seres humanos, quienes a su vez pueden cambiar sus vidas y sus estructuras políticas, sociales y económicas” (Gadotti, 2007, p. 71). La educación genera desde la Escuela socio-crítica la forma como ha de entenderse socialmente la democracia, en este aspecto:

“hablamos de una pedagogía crítica definida, en parte, por el intento de generar en la vasta mayoría la experiencia vivida de la capacidad de poder. En otras palabras, es necesario que el lenguaje de esa pedagogía construya las escuelas como esferas públicas democráticas. Esto significa, en parte, que los educadores deben desarrollar una pedagogía crítica en la que se enseñen y practiquen el conocimiento, los hábitos y las aptitudes de una ciudadanía crítica, más que de una mera buena ciudadanía” (Giroux, 2003, p. 305).

El ejercicio práctico del diálogo y la democracia conducen la experiencia de la Escuela socio-crítica hacia su aspecto más significativo y su aporte más importante a la sociedad. Ella no sólo cree en la posibilidad de cambio, sobre todo, hace crítica para exhortar a la humanidad al cambio. De esta manera a continuación se desarrollan aspectos claves para la comprensión de la actitud transformadora suscitada por la experiencia formativa en la Escuela socio-crítica.

C. Escuela transformadora

El primer punto que sugiere la reflexión de este aspecto en la Escuela socio-crítica, nace en la posibilidad de cambio que surge en la sociedad democrática, en ella el “lenguaje de la posibilidad no tiene que disolverse en una forma reificada de utopismo; puede desarrollarse, en cambio, como una precondition para alimentar el valor de imaginar un mundo diferente y más justo y luchar por él” (Giroux, 2003, 311).

Pensar distinto, es lo que enriquece la Escuela. El desarrollo de una actitud crítica del educando le permite comprender que “la lectura y la escritura de la palabra implican una re-lectura más crítica del mundo como “camino” para “re-escribirlo”, es decir, para transformarlo” (Freire, 2008b, p. 62). Está llamado a hacer del conocimiento interiorizado una herramienta que consolida la posibilidad de cambio.

Para que haya esta actitud transformadora, es indispensable que el educando desde el conocimiento comprenda la realidad, el contexto en el cual se encuentra, con el cual interactúa cotidianamente, para que no permita que la construcción de su historia esté sujeta a estatutos dogmáticos que delimitan el cómo convivir, comprender y ser.

Una Escuela socio-crítica transformadora, en palabras de Díaz Barriga, es aquella cuya meta es reestablecer la vida en el aula, de manera que el método y el contenido se subordinen a aquellos elementos vivos que se hallan en el entorno social, cultural y escolar del estudiante” (2009, 29), ella forma cuando expresa el conocimiento en términos propios del ambiente vital de la sociedad, cuando transforma la vida por una que evidencie el auténtico progreso de la persona, valorando lógicamente todos sus aspectos y todas sus dimensiones.

Ahora la inquietud del educador está dirigida hacia el cómo puede desde su tarea generar conciencia de la realidad e inquietar al estudiante hacia la urgencia de una transformación, requiere comprender que:

“como política cultural, la pedagogía crítica señala la necesidad de integrar la lucha por la producción y creación de conocimiento a un intento más general de establecer una esfera pública de ciudadanos que puedan ejercer poder sobre su vida y, en especial, sobre las condiciones de producción y adquisición del conocimiento” (Giroux, 2003, 309).

Es muy importante comprender hoy el valor de las interacciones humanas que educan en la forma como los seres humanos pueden convivir y, sobre todo, generar comunidad. Para evitar que en el futuro la sociedad este capacitada para manipular maquinarias, organizar estructuras, generar productividad y rentabilidad y no sepa como convivir en un mismo ambiente, ni interactuar con los otros.

Formar estudiantes críticos, conduce a la consolidación de agentes de la transformación social, ya que “la educación nunca fue, es, o puede ser, neutra, “indiferente” a cualquiera de estas hipótesis: la de la reproducción de la ideología dominante o la de su refutación” (Freire, 2008a, 94). En la Escuela socio-crítica, la experiencia del conocimiento y de reflexión motiva en el estudiante la comprensión de la realidad y una actitud crítica frente a ella.

La experiencia de encuentro con el conocimiento genera en el educando el paso hacia su inquietud epistemológica; desde esta inquietud nace la reacción que motiva cuestionar la realidad porque ella se ha

comprendido mejor; y a continuación se concientiza de la necesidad de transformar su vida y la sociedad.

Para que este proceso, que ha de ser construido por el estudiante en relación dialéctica y democrática con el educador, se realice, Giroux propone un camino donde:

“los docentes, como intelectuales transformadores, podrían embarcarse en la invención de lenguajes que les proporcionaran, tanto a ellos como a sus alumnos, espacios para repensar sus experiencias en términos que nombraran las relaciones de opresión y, al mismo tiempo, propusieran modos de superarlas” (2003, p. 313).

Asimismo la transformación social para la pedagogía socio-crítica no queda en manos de quienes ejercen el poder, o del educador, sino que es el resultado de la democratización del conocimiento en un contexto de diálogo y respeto por la libertad, la autonomía, la diferencia y la justicia. En Palabras de Freire “la transformación de los individuos sólo adquiere profunda significación cuando se alcanza la transformación de la sociedad” (2008b, 126). Existe entonces una relación dialógica entre, el compromiso por el cambio encarnado en la realidad personal del sujeto y, las acciones que emprenden socialmente los sujetos. “Para el educador humanista o el revolucionario auténtico, la incidencia de la acción es la realidad que debe ser transformada por ellos con los otros hombres y no los hombres en sí” (Freire, 2010, 114).

La tarea de educar es sin lugar a duda de gran incidencia para la sociedad; la forma como la Escuela socio-crítica aporta a la educación está en impregnarla de humanismo, promoviendo al hombre desde el

conocimiento para que él mismo llegue a ser libre, autónomo y responsable; a su vez entiende democráticamente la Escuela y desde ella forma para la construcción de la cultura y de la historia; y finalmente inquieta al educando, concientizándolo de su compromiso por construir democráticamente el curso de la historia, confrontándolo desde el conocimiento con las diferentes formas de opresión, que a su vez son formas de deshumanización.

D. Categorías de la pedagogía socio-crítica

- **Diálogo igualitario:** "El diálogo es igualitario cuando considera las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes las realizan" (Flecha, 1997a, 14).
- **Inteligencia cultural:** "Todas las personas tienen las mismas capacidades para participar en un diálogo igualitario, aunque cada una puede demostrarlas en ambientes distintos" (Flecha, 1997a, 20). "Todas las destrezas son funcionales en sus propios contextos y pueden ser transferibles a otros en determinadas condiciones" (Flecha, 1997a, 22).
- **Transformación:** "El aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno. Como dice Paulo Freire, 'las personas no somos seres de adaptación sino de transformación'" (Flecha, 1997a, 28). La transformación igualitaria es resultado del diálogo, no como en la modernidad tradicional, que un sujeto transforma a otros, y a diferencia de la postura

posmoderna que niega la posibilidad y conveniencia de la transformación.

- **Dimensión instrumental:** "El aprendizaje dialógico abarca todos los aspectos que se acuerdan aprender. Incluye, por tanto, el aprendizaje instrumental de aquellos conocimientos y habilidades que se considera necesario poseer. El dialógico no se opone al instrumental, sino a la colonización tecnocrática del aprendizaje" (Flecha, 1997a, 33).
- **Creación de sentido:** todo el mundo puede soñar y sentir, y dar sentido a su existencia, la aportación de cada uno es diferente, por eso es irremplazable para las demás. "La clave para que la enseñanza realice una contribución positiva a esa perspectiva es que promueva la comunicación tú a tú entre las personas" (Flecha, 1997a, 35-36). "El aprendizaje dialógico afirma (...) que son las personas quienes crean los medios, los mensajes y los sentidos de ambos en nuestras existencias. De esta forma, supera el dogma postestructuralista que lleva a negar la producción humana de los medios." (Flecha, 1997a, 36)
- **Solidaridad:** "Las prácticas educativas igualitarias sólo pueden fundamentarse en concepciones solidarias." (Flecha, 1997a, 39)
- **Igualdad de diferencias:** "La igualdad es el valor fundamental que debe orientar toda educación progresista." (Flecha, 1997a, 41). En lo escolar, además de criticarse las `reformas de la diversidad`:

- **Se atacan dos posturas:** la concepción homogeneizadora de la igualdad y su reducción a la igualdad de oportunidades. La primera pretende integrar a todo el alumnado en un currículo homogéneo, llevando así al fracaso a quienes tienen en sus familias y comunidades saberes diferentes a los que impone la escuela. La segunda intenta que toda niña o niño tenga las mismas oportunidades de llegar a las posiciones altas o bajas de una sociedad, pero sin cuestionar las distancias existentes entre ellas. (...) El aprendizaje dialógico se orienta hacia la igualdad de las diferencias afirmando que la verdadera igualdad incluye el mismo derecho de toda personas vivir diferente."

2.3. Las propuestas de teorías pedagógicas emergentes en el Perú

En el Perú hubo propuestas pedagógicas emergentes, que sin tener contacto con teorías pedagógicas hegemónicas y sistematizadas desde la racionalidad epistémica, plantearon experiencias innovadoras desde la praxis educativa. Maestros peruanos insignes como José Antonio Encinas, César Vallejo, José María Arguedas, Walter Peñaloza Ramella, Hernán Velarde, Germán Caro Ríos, Horacio Zevallos Gámez... Veamos algunas de esas propuestas:

A. José María Arguedas, educador.

En su práctica docente desarrolló un currículo desde las situaciones significativas del estudiante y su realidad, pertinente en las posibilidades del contexto y las potencialidades internas a desarrollar. Se adelantó al

constructivismo porque sus estudiantes construían o reconstruían textos acerca del pueblo y la vida de sus habitantes, las actividades agrícolas, las costumbres y festividades, el comentario de las lecturas realizadas. En cuanto a los tipos de textos que desarrolló con sus estudiantes, citamos: poemas, cuentos, crítica o comentarios de textos, ensayos sobre la geografía humana, económica y política peruana.

Consideraba al folklore como una vía para conocer al pueblo y una fuente para educar. Exaltó la importancia del folklore quechua al igual que el europeo o foráneo. Concebía que la mejor poesía era transmitida a través de las canciones que expresaban la idiosincrasia, las costumbres y las experiencias de los hombres.

Rescató la idea de Issamit, pedagogo chileno, cuyo propósito era convertir la música en un medio formativo y que los estudiantes aprehendieran el alma de los pueblos creadores de las muestras folklóricas.

Citamos la tesis central que postulaba Arguedas: "El Folklore puede servir para los educadores como una fuente, proporcionando material para la educación misma; sobre todo puede servir como información para conocer el espíritu, el modo de ser de los estudiantes y de los padres de familia del pueblo en el cual uno trabaja". Esto demuestra que la música puede ser una vía o instrumento para educar; los conocimientos se pueden convertir en canciones y ser más interesantes para los aprendices. Se convertiría en una actividad lúdica: entretenida y motivante.

B. Germán Caro Ríos, sindicalista y educador

Practicó y sistematizó la coeducación y las escuelas para el trabajo a través de la práctica de un currículo pertinente acorde con la realidad donde enseñaba. De filiación socialista su experiencia educativa la desarrolló en la Cuenca Alta de Río Chillón. Su propuesta desarrolló una educación para la transformación social. Por sus ideales es el educador más próximo a Gamaniel Blanco Murillo y a la generación que gestó los Centros Escolares Obreros de Morococha.

C. La pedagogía emergente de los Centros Escolares Obreros

En Morococha no sólo se experimentó un ideal educativo desde los intereses y necesidades objetivas de los obreros, sino también que se formuló desde la ideología, la reflexión política teórica o la ciencia. En un diálogo de LAMPADAS DE MINERO se expone lo siguiente:

“Luego ocupó la tribuna un maestro, identificado con el proletariado minero, que se dedicó a hacer un estudio de los principios científicos de la educación presentando la Biología, la Psicología, la Filosofía, la Antropología y la Sociología, como ciencias afines a la educación del niño, y particularmente del niño proletario.” En este contexto, las organizaciones culturales deben ser alentadas “teniendo como fundamento el principio marxista de la lucha de clases” (pág. 51).

Destacable es esta frase por asumir una concepción extensa y profunda de las ciencias que fundamentan la Pedagogía. Hoy sabemos que toda doctrina pedagógica se resguarda en la Ciencias de la Educación,

surgidas de la especialización de las Ciencias Sociales que en su desarrollo contribuyen a comprender mejor la realidad educativa.

De otro lado, analizando esta experiencia educativa, su definición marxista no la circunscribió al dogma o a la imposición mecanicista de los principios ortodoxos de ésta ideología. Muy por el contrario, desconociendo las propuestas creativas estrictamente pedagógicas de Antón Makarenko o la reflexión Psicológica educativa de Lev S. Vigotsky, exploró aplicaron una nueva forma de educar a la sociedad desde la acción sindical y política en la realidad objetiva del Asiento minero de Morococha. Asimismo, la lectura de Mariátegui y los pensadores peruanos de inicios del siglo XX, que meditaron el hecho educativo, los orientó en su comprensión nacional o mundial. Gramsci sería el pensador europeo que secundó sus pasos.

2.4. La teoría pedagógica emergente de Gamaniel Blanco Murillo

Gamaniel y su generación postulaba la educación de las masas, formal y no formal, a través de un currículo prospectivo y oculto. La escuela poseía la misma importancia educativa que la comunidad políticamente organizada. Cada escenario social debía ser útil para formar a niños, jóvenes y adultos, por igual a varones y mujeres, obreros y campesinos, técnicos y profesionales liberales.

“Crítica a los frasearios de no saber que preparación es la que necesitan los obreros y campesinos. “Según ellos esa preparación consiste en la desalfabetización y en la adquisición de conocimientos de Gramática, de Geometría, de Aritmética, de Química, etc.; como

si con conocer el alfabeto, saber redactar una carta, hacer una operación matemática, o conocer que este cuerpo es metal y aquel metaloide, los obreros, los campesinos y los indios, por un acto de milagro, van a mejorar su situación” (pág. 22).

El postulado educativo lo representaría la frase siguiente:

“Nosotros los obreros conscientes aceptamos como preparación todo lo que ellos propugnan, pero queremos algo más. Queremos una preparación sólida que nos indique cuál es nuestra situación económica, social y política. Además del alfabeto y los conocimientos generales, nosotros queremos una preparación que nos lleve al esclarecimiento de la organización capitalista y de todas sus manifestaciones, sea dentro del terreno económico, científico, artístico o literario, y nos capacite por medio de la escuela, de la universidad, del cine y la prensa, para que destruyendo esta sociedad de explotadores y explotados, de ricos y pobres, de semicultos e ignorantes, podamos organizar una sociedad mejor, que será la sociedad de los trabajadores” (pág. 22).

2.5. La escuela primaria obrera

En los centros escolares obreros el contexto educativo y el contexto social como lugares de intervención formativa son unidad dialéctica interrelacionada. "Cuando las actividades auténticas son transferidas al aula, su contexto se transmuta inevitablemente, se convierten en tareas académicas y forman parte de la cultura escolar" (Brown, Collins y Duguid, 1989).

Los centros escolares obreros de Morococha ostentan esa dimensión.

Desde 1924 funcionó en Morococha dos centros escolares obreros. El Morococha nueva el Estado subvencionaba un Centro Escolar de Varones y una Escuela Fiscal de Niñas.

Los centros escolares obreros se crearon:

- a) Para descongestionar la exorbitante asistencia a las escuelas del Estado; y
- b) Para que los niños de Morococha vieja, Alejandría, San Pedro, Ombra, Gertrudis, Churruca, y otros sectores mineros de la comarca, puedan concurrir a una escuela más próxima (menos de dos kilómetros) que las de Morococha nueva.

Evadiendo la Ley, la Compañía minera se negó a fundar las nuevas escuelas aduciendo la existencia de las estatales, pero los obreros -tras muchas deliberaciones- las crearon.

El sostenimiento de las instituciones educativas corrió por su propio peculio. La Caja de la Compañía, previo acuerdo, aplicó descuento directo y sin distinción a todos los trabajadores. Por exigencia sindical el local educativo lo proveyó la Compañía.

El control de los centros escolares obreros quedó en una Comisión Escolar Obrera integrada por siete representantes de los obreros y empleados. La comisión se elegía entre los delegados de los veintisiete representantes de todas las secciones mineras, que a su vez salían electos de cada sección de trabajo de Morococha y la vecina mina de Puquiococha, aclamados por asamblea multitudinaria de trabajadores.

La elección recaía en los obreros más capacitados, entusiastas y decididos. El presidente de la comisión se elegía por un año, al término del cual presentaba su memoria y entregaba a su sucesor la documentación administrativa y el inventario de enseres y útiles de ambos centros educativos.

De 1924 a 1930 de manera regular e irregular funcionaron los dos centros escolares.

La lucha sindical y política, también se planteaba en el terreno educativo.

En la elección de 1929:

“se veía cómo los obreros querían llevar a la directiva a aquellos de sus compañeros que eran conocidos por su voluntad, desinterés y entusiasmo, en bien de la clase obrera; por otra parte, se veía claramente el interés que el superintendente y sus adictos ponían en llevar a la Comisión elementos amarillosos y claudicantes” (pág. 28-29).

2.6. Escuela burguesa y escuela proletaria

Uno de los debates de 1929 giró en torno a la naturaleza política de la escuela.

Abelardo Morelos, personaje literario de LAMPADAS DE MINERO, planteó lo siguiente:

“¿Estas escuelas son efectivamente proletarias? No; es algo irrisorio denominar escuelas obreras a centros que no se diferencian de los demás sino en el nombre. Nosotros los trabajadores, debemos saber de una vez por todas que hay dos clases de escuelas: escuela

burguesa y escuela proletaria. Hay también dos orientaciones pedagógicas: la burguesa y la proletaria. Igualmente hay dos clases de maestros: maestros burgueses y maestros proletarios. Por tanto; ¿a cuál de estas clases de escuela pertenecen estos centros escolares obreros? A la escuela burguesa, porque están al servicio exclusivo de los intereses del capitalismo y desarrollan programas de estudio que obedecen a los intereses de dicha clase dominante. En Historia, la enseñanza es puramente chauvinista, porque así le interesa a la burguesía. En religión son intolerantes y consideran fundamental lo que es un asunto personal y no función de la escuela. Son, pues, escuelas que educan a los niños obreros como si fueran niños burgueses. Lejos de preparar hombres aptos para servir a su clase, no hacen otra cosa que prepararlos para la sociedad burguesa” (pág. 31-32).

En el pensamiento de los heroicos mineros de Morococha de 1929 y 1930, los centros escolares obreros deben ser escuelas del trabajo, con pedagogía y métodos proletarios, que propendan al mejoramiento intelectual e ideológico de las clases dominadas.

III. Práctica didáctica del educador socialista Gamaniel Blanco Murillo

3.1. La dimensión didáctica

Para el desarrollo de unas relaciones sociales progresistas del aula resulta crucial la apertura de canales de comunicación en los que los

estudiantes utilicen el capital lingüístico y cultural que llevan consigo al aula.

En este sentido, la experiencia educativa de Morocha puso en juego lo que la ONU considera los cinco aspectos muy importantes de toda formación en una Escuela de calidad:

- A. "Autonomía y fortaleza institucional."(ONU, 1998, p. 228) Se puede resumir en que la organización académica, administrativa y financiera sea muy eficaz para que pueda garantizar productividad y sea auto sostenible, debe contener un "plan estratégico" o "un proyecto educativo".
- B. "Participación efectiva de la comunidad." (ONU, 1998, p. 229) La construcción del proyecto educativo debe involucrar en su fundamentación epistemológica a los diversos actores del proceso y a su vez permitir que la comunidad ejerza control y vigilancia.
- C. "Mejor utilización de la jornada." (ONU, 1998, p. 229) Se tiene en cuenta el tiempo, los recursos y la disponibilidad de los estudiantes.
- D. "Buenos ambientes de aprendizaje. Enseñar no es transmitir información y aprender no es memorizar. El maestro es cada vez más un facilitador del aprendizaje, un mediador calificado entre múltiples oportunidades educativas y las motivaciones y expectativas de los estudiantes" (ONU, 1998, p. 229).

3.2.El papel del educador

En esa época de trascendentales cambios y de incertidumbre social, los educadores hacen un análisis que enfatiza en la ruptura, discontinuidad y tensiones de la historia, esto adquiere valor al subrayar a la intervención humana, simultáneamente “revela la brecha entre sociedad como de hecho existe y la sociedad tal como podría ser”.

Sin una perspectiva política “los maestros de las escuelas primarias y los de segunda enseñanza se valen de cuadros ilustrativos para dictar una serie de lecciones y conferencias contra el alcoholismo” (pág. 15), sin solucionar las causas esenciales que fundamentan el problema.

“¿Y qué decir de los maestro? Generalmente los maestros peruanos provienen de la clase pobre, de la clase media y aún los hay indígenas, los que, después de saturarse con literatura y pedagogía burguesas en un Instituto Pedagógico similar, salvo raras excepciones, retornan a sus pueblos o a sus comunidades convertidos en tráfugas para servir de cómplices en la explotación que realizan los gamonales, los capitalistas, los frailes y todas las castas parasitarias. Los maestros burgueses están bien en sus escuelas burguesas. Nosotros camaradas, necesitamos en nuestras escuelas maestros proletarios que enseñen a nuestros hijos, a nuestros hermanos y a nosotros mismos, desde un punto de vista de clase productora. Hay que buscar maestros que conozcan nuestras necesidades y que comprendan nuestras inquietudes de clase. No queremos maestros que domestiquen a los niños obreros, los constructores del mañana, en beneficio de los amos” (pág. 32-33).

“Los maestros deben hacer una labor de apostolado frente a sus discípulos” (pág. 15).

En la novela se discute la situación del maestro y sus perspectivas de cambio. En dicha polémica, adopta una postura de apoyo decidido a las reivindicaciones del magisterio, al cual consideraba como el operador fundamental, junto a la juventud consciente de la lucha por una verdadera renovación educativa, cuyo destino era acaparado por las autoridades del ramo coligadas con los catedráticos conservadores y las clases privilegiadas.

3.3. El papel del educando

El ideal educativo consiste en lograr que a través de un proceso continuo se permita a la persona apropiarse críticamente de los saberes, competencias, aptitudes y destrezas necesarias para comprender la realidad, valorando el universo simbólico y material que lo rodea y dándole sentido a los eventos de su cotidianidad.

Esta condición integral de la educación concede el desarrollo de las potencialidades y de los talentos de las personas para cultivar su capacidad de aprender- aprender, la creatividad, la autonomía, el trabajo en equipo y el espíritu crítico y reflexivo.

Rasgos:

- Formación con respeto al género, de reivindicación de la mujer, de su incorporación al trabajo (pág. 49).
- Desarrollo del pensamiento crítico
- Formación de habilidades cognitivas y metacognitivas

- Práctica de la autoeducación

El desafío al que se enfrentan los educadores, y educandos, representa parte de un desafío mayor para desarrollar y sostener las culturas democráticas, para conseguir que se hagan explícitas sus metas morales y políticas que funcionan en sus prácticas y desarrollen pedagogías que se encarguen críticamente de demostrar cómo el conocimiento está relacionado con el poder de la autodefinición y transformación social.

3.4. Las estrategias de enseñanza

3.5.1. La conferencia

3.5. Las estrategias de aprendizaje

3.6.1. Trabajo cooperativo

3.6.2. Lectura selectiva, silenciosa y reflexiva

“Buscaba algún artículo que ya conocía y cuando lo halló se puso a leer silenciosamente” (pág. 6).

“Una vez terminada su labor [lectora], dirigió la vista hacia un punto fijo, reflexionando” (pág. 6).

3.6.3. Cuaderno de apuntes para transcripción textual

“Tomó un pliego de papel blanco y un lápiz, con el cual anotaba párrafos enteros” (pág. 2).

3.6. Los contenidos educativos

3.7.1. Problemas históricos esenciales del Perú

“Subió a la tribuna el Delegado de la Sociedad Pro Cultura Nacional ante las organizaciones obreras de Lima. Se ocupó, minuciosamente, del problema del indio. Estudió su situación en las épocas precolombinas, en la colonial y en la republicana. Afirmó que la revolución libertadora de 1821, al no liquidar con el feudalismo, no había hecho nada concreto por el indigenismo. Según dijo, todas las medidas demo-liberales tendientes a solucionar el problema del indio, ensayadas en cien y tantos años, han sido completamente ineficaces; que el problema del indio no era fundamentalmente un problema étnico sino económico-social. La verdadera liberación indígena, recalcó, no dependía de la acción propugnada por los populistas y burgueses, sino de la revolución obrera y campesina, que tendrá la virtud de devolver la tierra al indio” (pág. 47-48).

3.7.2. Economía doméstica y el ahorro

Educación de género, democrática y desde perspectivas inclusivas. Una joven obrera “se refirió al papel de la mujer proletaria en su hogar, y al tratar sobre el ahorro, hizo un minucioso estudio de la

situación económica del obrer, terminando luego por afirmar que los consejos de Marden, Smiles y otros moralistas burguesas, no significaban nada para los trabajadores mientras continuaran ganando un salario de hambre” (pág. 48).

3.7.3. Exigencia del cultivo de las manifestaciones culturales de clase

Es preciso educar para revalorar “nuestra música, nuestra literatura, nuestro canto, etc. Hacer una intensa culturización con la literatura y el arte en general” (pág. 51).

3.7.4. Problemas de la realidad nacional

Cómo el alcoholismo que explicaban la situación de explotación de los sectores populares del país.

Meditaron de continuo sobre la explotación de los mineros y del mismo modo, sobre su reivindicación económica, social y política.

3.7.5. Temas internacionales actuales

Morocho es un asiento minero que meditaba sociológicamente su presente, los discursos hacían alusión a hechos trascendentales del mundo contemporáneo, hechos que explicaban su propia realidad.

- “La Revolución Proletaria de 1917 que, derrumbando el gobierno monárquico y destruyendo la explotación capitalista y feudal,

estableció la libertad económica de los obreros y campesinos rusos” (pág. 17).

- La Ley Seca de los Estados Unidos de Norte América (pág. 4).
- La grave crisis económica del Capitalismo de 1929 (pág. 33)

3.7.6. La higiene

Un diálogo de la novela refleja la visión clasista y educativa del tema:

“-Perdonen que haya venido en esta forma; pero uno sale tan cansado que apenas le quedan ganas para hacer nada. En fin, he venido porque me interesa el deporte.

-efectivamente compañero -repuso otro-, el cansancio por una parte y nuestro desconocimiento de la higiene por otra, hacen que vivamos de esta forma” (Pág. 35)

3.7.7. Ensayos literarios

Se creaba monólogos de diverso matiz: literarios, políticos y de crónica.

“En monólogo titulado ‘El Patrón del Pueblo’ un joven obrero denunció el engaño que había sufrido en su comunidad por parte del cura de su parroquia y las autoridades, al obligarlo a pasar una fiesta religiosa, en honor del santo patrón del pueblo, y luego por parte de los gamonales, prestamistas y tinterillos, que se apoderaron de sus pequeños bienes, esto

es antes de caer en garras de la Cerro de Pasco Copper corporation” (pág. 48-49)

“Un niño como de doce años interpretó un monólogo: ‘El huerfanito’, en el cual se refería cómo se había visto obligado a trabajar para ganar el sustento de su madre y de sus hermanos menores, porque su padre había muerto en la mina a consecuencia de un derrumbe. Recalcó que para él no había ni podía haber escuela, juguetes, ni alegría, como los había para otros niños, para los hijos de los ricos” (pág. 49-50)

3.7. Los recursos educativos

Desde la perspectiva de la escuela obrera en una línea clasista, la educación se despliega al área social inmediata e inmediata, definida por dos rectas: el eje intra-escuela/extra-escuela y el eje educación formal/no formal. Cada ámbito social se transforma en un eficaz recurso educativo. En la novela LAMPADAS DE MINERO se menciona:

3.8.1. La biblioteca obrera

Cada campamento obrero y cada barrio deben organizar una biblioteca que “infundan una cultura y un espíritu de clase” (pág. 23) en los obreros y sus familias.

“Para que una biblioteca sea verdaderamente obrera es necesario que los mismos obreros la organicen con cariño y sentido de clase” (pág. 21)

“Es necesario que los libros, los periódicos y revistas que en sus estantes ocupen sitio, sean seleccionados con sentido de clase. Los autores clásicos, los literatos románticos, los novelistas burgueses y pequeño burgueses reaccionarios, salvo para consulta o ilustración, no deben tener preferente cabida en las bibliotecas obreras ya que cuesta mucho esfuerzo adquirir libros y el tiempo que dispone el trabajador para ilustrarse es limitadísimo. Pero en cambio, todas las obras de arte, ciencia, industria y literatura que interesen a la clase obrera, deben ocupar un lugar preferente. Los autores nacionales y extranjeros, que sirven de guía al proletariado en su preparación para la lucha final, deben ser leídos por todos los obreros” (pág. 21).

3.8.2. El cine “Los Andes” y el Teatro Rébori

Educar con la proyección de películas de corte social como la cinta ‘Los miserables’, basada en la novela de Víctor Hugo.

Asimismo, aquí se realizaban las asambleas obreras que instruían política y sindicalmente a los obreros.

3.8.3. La banda de guerra

3.8.4. El club deportivo

En cuanto al desarrollo del deporte la contemplación del mismo modo era clasista. En el discurso de Carlos se indica:

“Todos los club deportivos de la actualidad son los anzuelos que el capitalismo tiende a los jóvenes obreros y campesinos, con el objeto de desvirtuar sus aspiraciones y desorientar sus actividades propias. Los imperialistas yanquis saben que los jóvenes obreros, a pesar del rudo trabajo que realizan en el interior de las minas, son capaces de entregarse, en las horas de descanso, a la lectura de libros revolucionarios, revistas y periódicos de propaganda clasista, o pueden asistir a reuniones de carácter cultural y organizativa. Desde luego, nada mejor que impulsar el deporte para distraer la atención de los jóvenes (pág. 38)... Con fingida complacencia cede un local, acepta el descuento por Caja de los derechos de ingreso y las cuotas de los socios y hasta acepta que el cajero descuenta las deudas que contraen los jóvenes en las cantinas (pág. 39)”.

“Considero que el deporte es una expresión natural de la juventud y necesaria para su educación física. Pero disiento de ella en tanto que puede seguir siendo un instrumento del capitalismo en su lucha diaria contra la clase obrera y más que todo contra la juventud, que constituye su futuro y quién sabe si su más encarnizado enemigo. El deporte debe ser reivindicado en beneficio de nuestra propia clase; es necesario, de una vez para siempre, darle un fuerte sentido de clase. Es urgente que al educar o desarrollar nuestros músculos lo hagamos en bien de nosotros mismos y no del

capitalismo, que se aprovecha de la fuerza potencial de esos músculos vigorizados por el deporte. Y por último, es imprescindible organizar más entidades deportivas en las que tengan cabida todos los jóvenes de la clase obrera, para no confundirse con la juventud burguesa y pequeño burguesa, que tienen sus propios clubs deportivos, incluso los de la aristocracia obrera” (pág 39-41).

3.8.5. Las canciones y la música

Antes de iniciar una reunión cultural los miembros de la Sociedad Pro Cultura Nacional entonaban una canción proletaria. En esta línea, hubo cantantes proletarias como Julia, artista que entonaba cantos e himnos proletarios y canciones campesinas de profundo sentido panteísta:

“Cuando callaron los aplausos que esta invitación provocó, apareció una joven esbelta y delicada, quien, deslizándose suavemente sus menudos pies y portando un ramillete de claveles rojos que apretaba contra su pecho, principio a cantar al compás de una guitarra una preciosa canción: ‘Mis flores rojas’. Y, a medida que cantaba y se deslizaba de un sitio a otro, arrojaba los claveles de uno en uno, mientras los obreros los recibían y se los ponían en el ojal de la solapa de su chaqueta sucia” (pág. 46-47)

La música tenía su propia tribuna cultural:

“... y un dúo de guitarras deleitó a los obreros con las notas rítmicas de sus instrumentos (pág. 47).

3.8.6. La orquesta de cámara y orquesta andina

De la orquesta de cámara se revela que entonaban las marchas que indiscutiblemente templaban el espíritu de los espectadores. De la orquesta andina se apreció las melodiosas notas típicas que salían de sus instrumentos:

“La música india hablaba de las emociones y de las inquietudes de toda la raza sojuzgada” (pág. 49).

“La orquesta principió a tocar una música india: un huayno. Las primeras notas, como un galope de sonidos, atronaron sorda y delirantemente, la habitación; el clarinete y el violín comenzaron a cantar sus notas suaves y rítmicas, y el arpa acompañaba bordoneando” (pág. 54)

CONCLUSIONES

Al término de la presente investigación hemos arribado a las siguientes conclusiones:

- LAMPADAS DE MINERO refiere datos valiosos acerca de la disciplina a enseñar, del educando, de los recursos didácticos, del proceso de enseñanza, de las bases filosóficas y sociales de la educación.
- LAMPADAS DE MINERO concibe la Pedagogía en todos los factores y condiciones sociales (económicos, políticos, ideológicos, culturales...) que configuran el contexto del hecho educativo, la institución educativa esta interrelacionada a la educación de la sociedad. Todo proceso educativo es educación clasista.
- Los centros escolares obreros y sindicatos mineros de Morococha desarrollaron una experiencia pedagógica innovadora. La sociedad cómo fermento educativo elevado para reivindicar a los sectores sociales explotados y oprimidos. Todo entorno social, cualquiera sea su naturaleza, debe contribuir a hacer consiente a los hombres.
- Gamaniel Blanco Murillo y su generación diseñó modos de enseñar más auténticos y próximos a la realidad, con el objetivo de formar la conciencia “para sí” (reflexiva, crítica y analítica) de los estudiantes: niños, jóvenes y adultos.

4444RECOMENDACIÓN

Después del estudio planteamos las siguientes recomendaciones:

- Es necesario reflexionar desde una perspectiva adicional a la literaria, a los escritores regionales, en el caso que planteamos: la reflexión pedagógica.
- Es necesario establecer los avances pedagógicos alcanzados desde la práctica didáctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGUEDAS, José María. *Nosotros los maestros*. Pedagogía en la pedagogía
3. Editorial Horizonte. Lima, 1986.

Azougarh, Abdeslam (1996): *Miguel Barnet: rescate e invención de la memoria*.
Slatkine, Ginebra.

BARNET, Miguel: "La novela testimonio. Socio-literatura", en Jara y Vidal 280-
302.

"BASE PARA EL PREMIO CASA DE LAS AMÉRICAS 1983", *Casa de las
Américas*, 1982.

BROWN, J.S.; COLLINS, A. Y DUGUID, P. (1989). *Cognición situada y cultura
de la información*. Educational Researcher.

BENEJAM, Pilar y Joan PAGÉS (coords.) (1997): *Enseñar y aprender Ciencias
Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. ICE-
HORSORI, España.

BOLÍVAR, Antonio (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación
enfoque y metodología*. Ed. Muralla, España.

BOLÍVAR, A. (2002): "¿De nobis ipsis silemus?" Epistemología de la
investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica
de Investigación Educativa*, 4 (1)

CABEL, Jesús y Víctor MAZZI HUAYCUCHO (2012): *Víctor Mazzi Trujillo o la
Poesía de Clase*, Editorial San Marcos, Lima.

CAVALLARI, Héctor M: "Ficción, Testimonios, Representación", en JARA y VIDAL 73-84.

DICCIONARIO DE LA LITERATURA CUBANA. Tomo II. (1984) Editorial Letras Cubanas: La Habana.

FREIRE, P. (1979). *La Educación como Práctica de la Libertad.* (25th ed). México D.F.: Siglo Veintiuno Editores.

FREIRE, P. (2008 a). *Pedagogía de la Autonomía.* (2th ed). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

FREIRE, P. (2008 b) *Pedagogía de la Esperanza: un recuento con la pedagogía del oprimido.* (2th ed). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

FREIRE, P. (2010) *Pedagogía del Oprimido.* (2th ed). México D.F.: Siglo Veintiuno Editores.

GADOTTI, M. (2007). *La Escuela y el Maestro Paulo Brasil.*

GIROUX, H.A. (2003). *Pedagogía y Política de la Esperanza: Teoría, Cultura y Enseñanza.* Buenos Aires: Amorrortu Editores.

DÍAZ BARRIGA, A. (2009). *Pensar la Didáctica.* Buenos Aires: Amorrortu Editores.

JARA, René y Hernán VIDAL (eds.) (1986): *Testimonio y Literatura.* Institute for the Study of Ideologies and Literature, Monographic Series of

Contemporary Hispanic and Lusophone Revolutionary Literature,
Minesota.

"MESA REDONDA SOBRE EL TESTIMONIO". revista *Revolución y Cultura*,
1983, 133-134, 17-31.

MAZZI HUAYCUCHO, Víctor (2007): *Una experiencia alternativa en la
educación peruana: Los Centros Escolares Obreros de Morococha
1924-1930*. ANR, Lima.

MAZZI TRUJILLO, Víctor (1976): *Poesía proletaria del Perú*. Ediciones de la
Biblioteca Universitaria, Lima.

MAZZI TRUJILLO, Víctor (2006): *No descansada vida*. Arteidea editores, Lima.

PRADA OROPEZA, Renato: "De lo testimonial al testimonio. Notas para un
deslinde del discurso-testimonio", en Jara y Vidal 7-21.

PANICHELLI-BATALLA, Stéphanie: "Testimonio antes y después del alba" en:
Revista Internacional d'Humanitats 23 out-dez 2011, CEMOrOc-
Feusp / Univ. Autònoma de Barcelona

RANDALL, MARGARET, "¿Qué es y cómo se hace un testimonio? S.e., s.f.

En línea:

victormazzit.blogspot.com

ANEXOS

MATRIZ DE CONSISTENCIA:

TÍTULO:

“LA OBRA PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA DEL EDUCADOR SOCIALISTA GAMANIEL BLANCO MURILLO, EN FUNCIÓN A LA NARRATIVA DE AUGUSTO MATEÚ CUEVA Y LA POESÍA DE VÍCTOR MAZZI TRUJILLO”.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
<p>PROBLEMA GENERAL: ¿Cómo se desarrolló la teoría pedagógica y la práctica didáctica del educador socialista Gamaniel Blanco Murillo, según la narrativa de Augusto Mateu Cueva y la poesía de Víctor Mazzi Trujillo?</p> <p>PROBLEMAS ESPECÍFICOS: A. ¿Cómo se desarrolló la teoría pedagógica del educador socialista Gamaniel Blanco Murillo, según la narrativa de Augusto Mateu Cueva y la poesía de Víctor Mazzi Trujillo? B. ¿Cómo se desarrolló la práctica didáctica del educador socialista Gamaniel Blanco Murillo, según la narrativa de Augusto Mateu Cueva y la poesía de Víctor Mazzi Trujillo?</p>	<p>OBJETIVO GENERAL: Analizar el desarrollo de la teoría pedagógica y la práctica didáctica del educador socialista Gamaniel Blanco Murillo, según la narrativa de Augusto Mateu Cueva y la poesía de Víctor Mazzi Trujillo.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS A. Describir el desarrollo de la teoría pedagógica del educador socialista Gamaniel Blanco Murillo, según la narrativa de Augusto Mateu Cueva y la poesía de Víctor Mazzi Trujillo. B. Describir el desarrollo de la práctica didáctica del educador socialista Gamaniel Blanco Murillo, según la narrativa de Augusto Mateu Cueva y la poesía de Víctor Mazzi Trujillo.</p>	<p>HIPÓTESIS GENERAL: Gamaniel Blanco Murillo en virtud a su posición política e ideológica desarrolló una experiencia pedagógica y didáctica innovadora para su época.</p>	<p>VARIABLES</p> <p>Variable 1: Teoría y práctica pedagógica</p> <p>Variables 2: Práctica didáctica</p> <p>Subvariables intervinientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nivel socio-económico • Formación académica del docente 	<p>Tipo: Descriptivo</p> <p>Diseño: Heurístico-interpretativo</p> <p>Método: Biográfico narrativo</p>

