

Universidad Mayor de San Simón
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Instituto de Investigaciones
Unidad de Posgrado

Subversiones

Revista de investigación

Sonia Castro Escalante
Luis Moya Salguero
Roxana Villegas Paredes
Patricia Alandía Mercado y
María Pía Franco
Graciela Mazoreco Irureta
Fernando Galindo
Andrew Rupp y Julieta Zurita
Pedro Plaza Martínez

Coordinador: Luis Moya S.

Año 1 No. 2

Agosto 2010

Agalma Ediciones

Universidad Mayor de San Simón
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Instituto de Investigaciones
Unidad de Postgrado

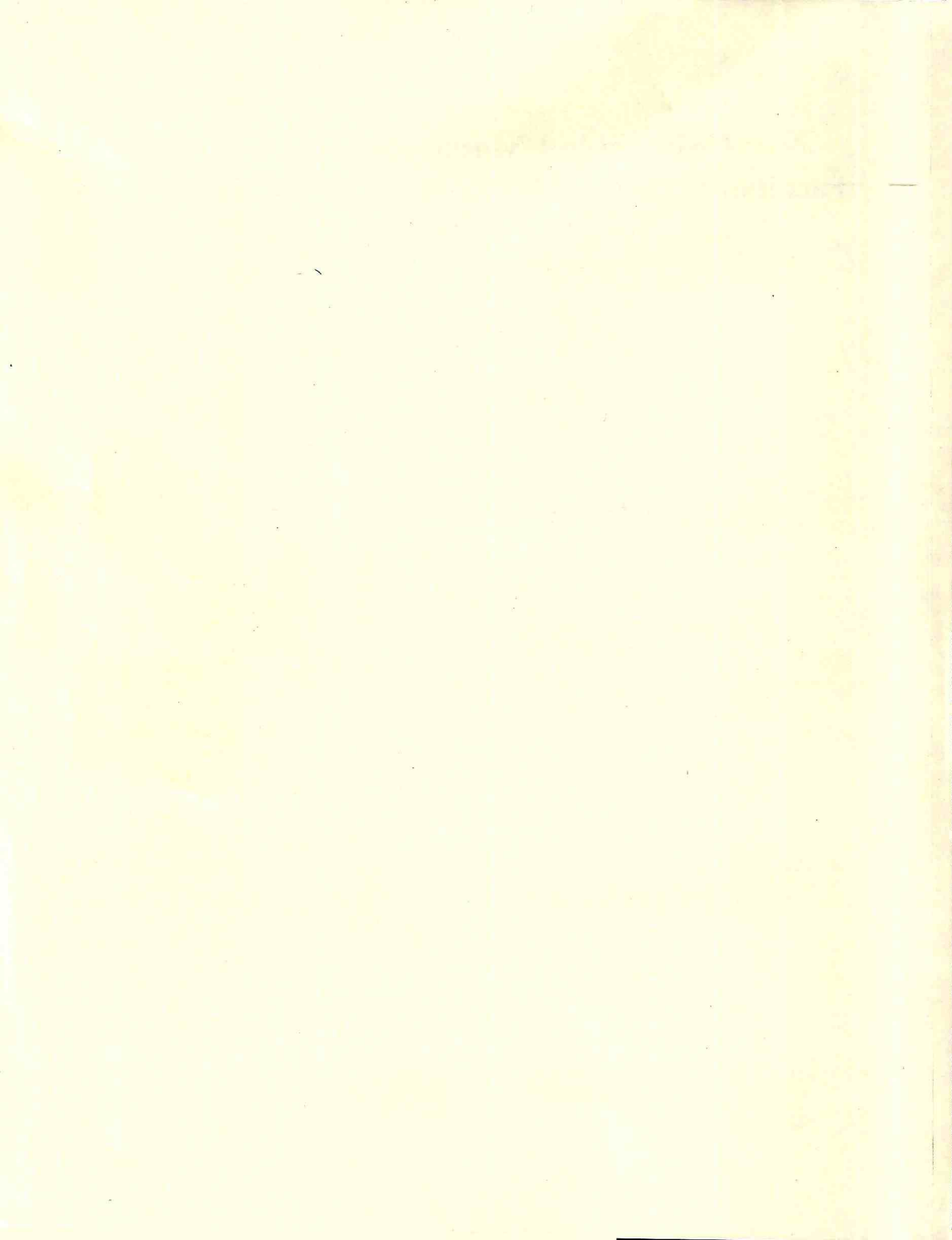
Subversiones

Revista de investigación

Nº 2

Sonia Castro Escalante
Luis Moya Salguero
Roxana Villegas Paredes
Patricia Alandía Mercado y María Pía Franco
Graciela Mazorco Irureta
Fernando Galindo
Andrew Rupp y Julieta Zurita
Pedro Plaza Martínez

Coordinación: Luis Moya Salguero



Subversiones

Revista de investigación

Año 1 N° 2 Agosto de 2010

Universidad Mayor de San Simón
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



Instituto de Investigaciones

Directora del Instituto de Investigaciones: Ruth Quintanilla Gonzáles

Plaza Sucre Campus Central

Teléfono: (591) - 4 - 4543013

Correo electrónico: iihce@hum.umss.edu.bo

Página Web: <http://www.hum.umss.edu.bo/instituto>

Casilla: 992

Cochabamba-Bolivia



Unidad de Postgrado

Directora de la Unidad de Postgrado: Wilma Pareja Antezana

Plaza Sucre Campus Central

Teléfono: (591) - 4540347

Correo electrónico: postgrado@hum.umss.edu.bo

Casilla: 6759

Cochabamba-Bolivia



Coordinación de la publicación: Luis Moya Salguero

Edición: Agalma Ediciones

© Instituto de Investigaciones

© Unidad de Postgrado

Depósito legal: 2-3-104-09P.O.

Diseño de la portada: Andrea Vargas Calle

Diagramación: Luis Moya S.

Impresión: Industrias Gráficas "J. V." Editora. Colombia N° 617

Cochabamba-Bolivia

Revista de Ciencias Sociales del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación

Autores:

Sonia Castro Escalante
Luis Moya Salguero
Roxana Villegas Paredes
Patricia Alandía Mercado y María Pía Franco
Graciela Mazorco Irureta
Fernando Galindo
Andrew Rupp y Julieta Zurita
Pedro Plaza Martínez

Comité editorial:

Ruth Quintanilla Gonzáles
Sonia Castro Escalante
Luis Moya Salguero

Las opiniones y posturas de los autores no representan al Comité Editorial de la revista
Subversiones.

Contenidos

Prólogo.....	9
Reflexiones epistemológicas.....	13
Las revoluciones científicas desde Aristarco de Samos a Galileo Galilei (<i>Sonia Castro Escalante</i>).....	15
Crisis y revolución científica: el subvertor Galileo	16
Contexto histórico de los siglos XVI y XVII (1564–1642).....	16
Contexto científico de Galileo	19
Planteamiento de Galileo	22
Detractores.....	24
Detractores de la comunidad científica	25
Detractores de la comunidad no científica.....	27
Similitudes y diferencias	31
Similitudes	31
Diferencias	32
Conclusiones.....	32
Bibliografía.....	34
Racionalidad, problemática ambiental y desarrollo (<i>Luis Moya Salguero</i>).....	36
Introducción.....	36
Bienestar y racionalidad occidental.....	37
Civilización y medio ambiente.....	42
El discurso desarrollista y la nueva utopía	44
A la altura de las circunstancias.....	48
Bibliografía.....	52
Aplicaciones	55
Notas sobre la investigación y la producción de conocimiento (<i>Roxana Villegas Paredes</i>).....	57
La investigación y diversidad cultural en la universidad	58
Bibliografía.....	62

Propuestas	65
Los derechos indígenas en el marco de las políticas educativas y lingüísticas en Bolivia (<i>Patricia Alandía Mercado y María Pía Franco</i>).....	67
Introducción	67
Situación de las lenguas indígenas en Bolivia	68
Antecedentes de la Educación Intercultural Bilingüe en tierras bajas y altas	69
La Ley de Reforma Educativa	71
Las políticas actuales	76
a) La Nueva Constitución Política del Estado y las políticas lingüísticas	77
b) La nueva ley educativa	81
La normalización y el espejismo de la escritura	83
Consideraciones finales	86
Bibliografía	88
Nuevos paradigmas para la Universidad Mayor de San Simón (<i>Graciela Mazorco Irureta</i>).....	91
La UMSS investigadora.....	92
El diálogo de saberes	95
Bibliografía.....	98
Pensando la universidad: algunas ideas errantes (<i>Fernando Galindo</i>).....	99
Pensando el cambio	99
La universidad ante el proceso de cambio	101
Experiencias de investigación en ciencias sociales	109
Procesos educativos en contextos indígenas (<i>Andrew Rupp y Julieta Zurita</i>).....	111
Contexto de estudio	111
Antecedentes.....	113
Resultados del Trabajo de campo	118
Percepciones sobre los aprendizajes y pesquisas sobre la EIB.....	118
Retos situacionales.....	118
Las aulas multigrado	119
Problemas que nacen del Ministerio de Educación y de los profesores.....	120
Calendario académico y designación de profesores	120
Los profesores y el manejo de la lengua.....	121
Formación del profesorado.....	122
Metodologías de enseñanza y relaciones entre profesores-alumnos	125
El Gobierno y las Reformas Educativas.....	128

Padres de familia y el trabajo docente	129
¿Cómo superamos las barreras hacia una educación exitosa para los niños quechuas?	132
La educación contextualizada.....	133
<i>Qhura Jampikunamanta:</i> Actividades pedagógicas compartidas	136
¿Qué piensan los profesores de la EIB y el Currículo Diversificado?.....	137
Conclusiones.....	140
Post ascriptum.....	141
Nuevos hallazgos	141
¿La educación impulsa a la migración?	141
Bibliografía.....	145

Conexiones necesarias: interacciones verbales entre docente y estudiantes en UN aula bilingüe Quechua-castellano (<i>Pedro Plaza Martínez</i>)	147
Resumen	147
Motivaciones iniciales	148
La construcción del objeto de estudio	150
Deslindes conceptuales.....	151
Algunos resultados del análisis.....	163
Conclusiones.....	163
Bibliografía.....	165

Para publicar en <i>Subversiones</i>	167
1. Presentación y objetivos	167
2. Presentación de trabajos	167
3. Participantes.....	168
4. Formato.....	168
5. Recepción de trabajos.....	169
6. Sobre el Comité Editor	169



Prólogo

El Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (IIHCE) con la publicación del segundo número de su Revista de Investigación *Subversiones*, continúa con su propósito de construir una cultura de investigación, que implica no sólo reflexionar sobre aspectos básicos epistemológicos implicados en la producción de ciencia, sino también considerarla como un objeto social (de los muchos que la humanidad ha creado) en su relación con aspectos de la cotidianidad, en los problemas que confronta al momento de oponerse a una forma dominante de “ver” y de “administrar” el mundo, en su necesidad de recurrir no sólo a la razón sino también a otros recursos cognitivos (devaluados por la modernidad) como la imaginación, la emoción y la creatividad, cuando se plantea estudiar problemáticas culturales que no se ajustan al modelo del laboratorio y que colocan al cientista social frente a sujetos “otros” con cosmovisiones diferentes.

En este marco, este segundo número vuelve a conducir al/la lector/a a través de un recorrido que lo/a lleva desde una reflexión que combina la epistemología de la ciencia con el devenir histórico, a través de propuestas que cuestionan conceptos y teorías considerados “científicos” en el sentido moderno, es decir, como “verdades” de valor universal, y proponen cambios sistemáticamente sostenidos desde concepciones más complejas de la realidad o posmodernas; y, por último, el recorrido termina en un espacio de socialización de experiencias reales de investigación social, en el que podemos observar a investigadores de carne y hueso combinando metodologías tradicionales con elementos actuales para poder estudiar aquello que en ciencias sociales y humanas no es sino cultura.

En este número son autores, docentes-investigadores del IIHCE, del Posgrado y Pregrado de las Facultades de Humanidades y Economía, quienes nos hacen planteamientos que nos mantienen interesados y nos refrescan con nuevos aires de investigación en la Universidad.

En la primera parte, Sonia Castro, dando continuidad a su artículo del primer número, nos conduce desde la “zona de penumbras”, en la que se surge la teoría heliocéntrica con Aristarco de Samos, y en un relato bellamente articulado, hacia su difícil tránsito a la luz. Toma al caso de Galileo Galilei como una oportunidad para reflexionar el hecho epistemológico conocido como “revolución científica” en el planteamiento de Thomas Kuhn, que nos permite comprender que en el proceso de construcción de nueva ciencia los

mayores obstáculos están constituidos por las creencias y conceptualizaciones que son parte de una psicología y epistemología que sostienen la idea de mundo de una época, en la que confluyen intereses políticos y económicos que definen la distribución de poder.

Luis Moya, en la segunda parte, de-construye el concepto de “desarrollo” y llega a demostrar su determinación racionalista y naturaleza etnocéntrica occidental; aspectos que permiten explicar que haya alcanzado el estatus de verdad universal que pretende homogeneizar una experiencia particularmente influida por factores culturales. El desarrollo, como concepto moderno, reduce el fenómeno a indicadores de carácter cuantitativo y lo define a través del nivel de acceso a bienes y servicios, que establecen un perfil de hombre y sociedad desarrollados. Asimismo, aborda su relación con la explotación de la naturaleza y el acumulo de riqueza, en una problemática actual que ha llevado a provocar daños en el medio ambiente, haciendo que el ansiado “desarrollo sustentable” sea sólo una mera ilusión. Moya cuestiona este modelo de desarrollo occidental y lanza interrogantes muy importantes para un país, que como el nuestro, se propone como meta un “vivir bien”.

En este mismo sentido, Roxana Villegas, en su artículo, señala que la revalorización de los saberes ancestrales culturales de nuestro país, en una relación igualitaria con los saberes producidos por la ciencia moderna, constituye el mejor recurso para formar un ser humano integral, más completo y en armonía con la naturaleza.

Los artículos de Patricia Alandia con María Pía Franco, Graciela Mazorco y Fernando Galindo, plantean reflexiones y propuestas para realizar cambios en la Universidad relacionados con la investigación.

Patricia Alandia y María Pía Franco ofrecen un recorrido histórico y profundamente reflexivo sobre la evolución del proceso de transformación de la educación boliviana, desde la década de los años setenta hasta las propuestas de la reforma “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” que se encuentran prontas a ser lanzadas en forma de ley, con una intención de re-construcción y no de destrucción ciega (de comprender errores y aprovechar aciertos), haciendo, además, puntualizaciones importantes relativas a la forma en que cada una conceptualiza y trata el tema de las lenguas. De esta manera, colocan sobre el tapete la problemática de las políticas lingüísticas de nuestro país, y llaman la atención sobre el riesgo de extinción en la que se encuentran muchas de ellas, riesgo que se ve incrementado por la sobrevaloración que se da a la expresión escrita, que olvida que es el uso oral el que da vitalidad a una lengua; en este sentido, señalan la imperiosa necesidad de favorecer el uso “oral” de las lenguas, especialmente de aquellas que se encuentran en riesgo de desaparecer.

Una propuesta atrevida, pero no por ello carente de valor epistemológico y metodológico, para hacer de la investigación un componente central y vital de la institución universitaria, la encontramos en el artículo de Graciela Mazorco, quien plantea un modelo nuevo que parte de una nueva conceptualización ontológica del ser humano como ser integrado a un cosmos, en el que confluyen razón y emoción como recursos para generar conocimientos. En este

encuadre Mazorco hace una propuesta epistemológica al plantear un modelo integrado por conocimientos científicos y conocimientos tradicionales originarios, que deben dialogar en la institución universitaria y desde allí producir conocimientos propios.

En un sentido similar al desarrollado por los dos anteriores artículos, Fernando Galindo brinda una reflexión sobre la Universidad como institución académica que emerge casi junto con la vida republicana comprometida con el proyecto de la clase mestiza-criolla dominante, y no así con la mayoría nativa indígena. Denuncia que la universidad boliviana desarrolla sus procesos políticos y académicos en contracorriente a los procesos sociales de nuestro país, aun cuando en sus discursos proclama estar al lado de su pueblo; pero, también, propone estrategias para salir de este desencuentro, re-construyendo sus currículos, otorgando a la investigación un rol sustantivo para salir de la repetición de conocimientos y producir conocimiento propio a través del reposicionamiento de sus metodologías positivistas, y entrando en diálogo con los conocimientos que han conservado y producido los pueblos originarios desde otras cosmovisiones, epistemologías y metodologías.

En la última parte de este número, destinada a la comunicación de experiencias de investigación, Pedro Plaza parte del análisis de las interacciones verbales que se producen en una clase en la que se pretende enseñar el castellano como segunda lengua a niños quechua-hablantes de una comunidad rural, para plantearnos —a través del análisis del discurso— la dinámica del poder que se pone en juego en esta aparente situación inocua, situación en la que la escuela aplica medidas disciplinarias a los estudiantes, las cuales se transmiten a través de los diferentes niveles de los mensajes que utiliza el maestro. De esta forma, el artículo pone en evidencia la complejidad del discurso en un caso de diglosia. Su planteamiento resulta útil para comprender las interacciones que en general se producen en situaciones de aprendizaje (entre el maestro y el aprendiz), en las que se demuestra una complejidad cuya naturaleza rebasa los componentes biológicos y cognitivos para terminar siendo, en última instancia, un proceso social que se expresa a través del fenómeno de la comunicación. Para quienes estudian los procesos educativos y en especial las *dificultades de aprendizaje* (DAP), esta comunicación permitirá ratificar que en el proceso de aprender, en la mayoría de los casos, están presentes estudiantes con cerebros sanos y con la capacidad para desarrollar procesos cognitivos superiores, pero sometidos a contextos comunicacionales disfuncionales en los que se manejan mensajes paradójicos o contradictorios entre los niveles de contenido y relacionales, contextos en los que se confunden, por ejemplo, la información con la ironía, que colocan a los estudiantes en situaciones imposibles de esclarecer, debido a la desigualdad de poder. En estas situaciones los estudiantes sólo pueden aprender a sobrevivir (tratando de decodificar entre líneas aquello que su profesor espera de él o ella) más que apropiarse de aquel contenido que está escrito en el currículo oficial y que debería ser aprendido.

Por último, un joven antropólogo norteamericano, Andrew Rupp, acompañado en su experiencia por una verdadera “maestra” * de la Educación Intercultural Bilingüe, como

* Utilizamos este término en forma de adjetivo positivo que va más allá de referirse al experto, a aquel que se

es Julieta Zurita, nos relata como buen etnógrafo, su vivencia con la educación rural en dos comunidades de altura dedicadas a la agricultura, una quechua y otra aymara, cuya situación puede calificarse como “muy” pobre. El artículo prueba el valor de la narración frente a la cuantificación, cuando se trata de comunicar la experiencia del cientista social que se sumerge en la vivencia de los actores; tanto es así, que más que los números que cita el antropólogo, es el caso de *Eleuteria*, una niña indígena que impulsada por el hambre se come las semillas que debía utilizar para hacer sus ejercicios de matemáticas. ** Este trabajo nos permite acercarnos vivencialmente al nivel de pobreza de las comunidades, las condiciones en las que aprenden los niños y en las que debe enseñar el maestro rural. Los autores logran demostrar la urgencia que existe en nuestro país de desarrollar metodologías de enseñanza-aprendizaje en aulas multigrado y capacitar a los maestros en su manejo a través de programas impulsados por el Estado; asimismo, la necesidad de realizar una buena gestión de las autoridades en la asignación de recursos humanos y materiales, que sean acordes a la realidad de la educación en el área rural. Frente a las dificultades de los profesores, los autores sugieren se formen redes de apoyo entre maestros jóvenes y experimentados, para un intercambio de experiencias. También, proponen puntualmente condiciones para la enseñanza bilingüe y trilingüe en el área rural, que, en palabras de los autores, deben combinar esencialmente la valoración de la lengua propia; proponen una enseñanza contextualizada que comunique que ninguna vale más que la otra, aunque vengan de mundos distintos.

Para terminar, debo agradecer toda la colaboración del equipo de docentes-investigadores del IIHCE en la publicación de este número de *Subversiones*, y especialmente a Luis Moya por todo su apoyo e iniciativa en la recuperación y diagramación de los artículos, a Sonia Castro por su cuidadosa revisión, a Andrea Alejandra Vargas por la creatividad puesta en el diseño de la tapa, y por supuesto a Wilma Pareja que como directora del Postgrado de la Facultad de Humanidades apoyó y alentó esta publicación dando de esta manera por cumplido un acuerdo entre su unidad y el Instituto de Investigaciones.

Ruth Quintanilla
DIRECTORA IIHCE
Cochabamba, julio de 2010

posiciona en una relación de compromiso con su estudiante y su tarea, que sabe hacer emerger del mismo sus mejores dotes a través del estímulo y el apoyo, y que es generoso con lo que sabe.

** Hecho que provoca en el investigador una pregunta en tono de broma “¿Eleuteria, *matematicasniykitachu mikhukapunki?! (según la traducción semántica: “¿Eleuteria, te lo has comido tus matemáticas?!”)”.*

REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS



Las revoluciones científicas desde Aristarco de Samos a Galileo Galilei

(Segunda parte)

Sonia Castro Escalante*

Dos milenios, del siglo IV a. C. al siglo XVI, separan al griego Aristarco y al italiano Galileo Galilei.

Aristarco vivió en el periodo helenístico comprendido entre los siglos IV y III antes de Cristo, en pleno momento de ascenso político y militar de Roma como potencia del mundo antiguo y la debacle de la Grecia política. No obstante la gran tensión internacional por el control del mar Mediterráneo entre las naciones poderosas de entonces, Roma y Cartago, a Aristarco le tocó vivir el esplendor de Alejandría, ciudad egipcia que vivía ajena a las contiendas bélicas del sur de Europa y Asia Menor.

La innovación de Aristarco no es lo suficiente prestigiosa ni forma una corriente de adhesiones de colegas como para producir una importante crisis en la ciencia normal que dé lugar a un nuevo paradigma. Acusado de impío por sus contemporáneos, es olvidado con los siglos y su rastro se pierde en el tiempo. Asimismo, es ignorado por sabios de la talla de Copérnico.

En los siglos XVI y XVII, los debates acerca de las retrogradaciones y la validez de los intentos para explicarlos, sin embargo, no desaparecieron de una vez por todas. Fueron presentándose regularmente, lo que indicaba la crisis del paradigma y la emergencia de una nueva teoría científica.

Varios son los precursores de la revolución científica que se venía. El más importante es Copérnico, pero el que precipita la carga final contra el aristotelismo es Galileo.

Al declinar el siglo XV, Europa es testigo de grandes expediciones que surcan los mares, lo que modifica el poder geopolítico, arribando del nuevo mundo ingentes recursos. En el siglo XVI se viene la Reforma y el poder de la Iglesia tambalea. Para frenar el imparable

* Psicóloga de profesión que se desempeña en el campo de la comunicación. Es también investigadora del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS.

protestantismo que cuenta con el apoyo de numerosos reyes, la Iglesia endurece su posición y se vienen tiempos de intolerancia, sospecha y persecución.

Galileo es un prestigioso profesor universitario y reconocido astrónomo y físico, pero su contexto está marcado por estas guerras religiosas que ensangrientan el continente, motivadas, en buena parte, por la pugna por el control del poder terrenal de reyes que luchan entre sí.

El clima de intolerancia tiene como máxima expresión la Inquisición. Como resultado de su adhesión al copernicanismo y los descubrimientos que pudo lograr mediante sus telescopios, Galileo profundiza la crisis del aristotelismo hasta extremos jamás vistos y plantea de modo sólido la teoría del sistema heliocéntrico. Es el nacimiento de nueva física y la ruptura del antiguo paradigma, pero en un contexto histórico que se presenta como el menos afortunado.

Sus enemigos son los defensores del aristotelismo encarnados en los jesuitas y en la comunidad de científicos, que se resisten a dar crédito al nuevo paradigma. Es condenado a cárcel perpetua y condenado como hereje. Es el fracaso personal pero el triunfo de la revolución científica.

Crisis y revolución científica: el subvertor Galileo

Contexto histórico de los siglos XVI y XVII (1564–1642)

Galileo Galilei nace en Pisa el 15 de febrero de 1564 y muere en Arcetri, en las afueras de Florencia (capital de la provincia de la Toscana, Italia), el 8 de enero de 1642.

A su nacimiento, a Galileo le esperan ya grandes sucesos: Había transcurrido casi tres cuartos de siglos de la llegada europea a América (1492), lo que hizo tambalear arraigadas creencias sobre la forma de la Tierra. A finales del siglo XV, exploradores como Vasco da Gama, Cristóbal Colón y Fernando de Magallanes comenzaron a explorar las tierras situadas más allá de las costas europeas, motivados —además del celo religioso— principalmente por el afán de conseguir bienes materiales, contribuyendo a una revolución comercial y al desarrollo del capitalismo. Portugal y España, como patrocinadores de los primeros viajes, fueron los primeros en recoger la cosecha económica.

Pero no sólo hubo en ese tiempo viajes intrépidos. “*La vida de Galileo* —nos dice Beltrán en *Los orígenes de la imagen moderna del mundo— transcurrió en tiempos tenebrosos. Nació un año después de la clausura del Concilio de Trento*” (2004: 79). En efecto, el contexto histórico de Galileo está marcado con grandes sucesos de convulsión histórica que causan inquietud e incertidumbre en los pueblos de Europa. La Reforma Protestante comenzó en 1517, año en que Martín Lutero expuso a debate público sus 99 tesis. En busca

de la salvación personal y ofendido por la venta de indulgencias papales, Lutero renunció a retractarse incluso cuando se enfrentó a una bula de excomunión y proclamó que la salvación sólo se obtiene mediante la fe. El desafío de Lutero a la Iglesia se mezcló con aspectos políticos, pues, al reconocer el peligro de las repercusiones políticas de sus ideas, Carlos V puso a Lutero bajo proscripción imperial.

La ruptura de Lutero con la Iglesia podría haber sido un hecho aislado si no hubiera sido por la **invención de la imprenta**. Sus escritos, reproducidos en gran número y muy difundidos, fueron los catalizadores de una reforma más radical incluso que otras anteriores. La Reforma tampoco pudo ser contenida geográficamente y fue surgiendo un foco protestante tras otro, hasta consolidarse en varios reinos. Por otro lado, el calvinismo demostró ser políticamente la más militante de las confesiones protestantes, aun más que el luteranismo.

Incapaz de conservar la unidad cristiana occidental, la Iglesia Católica no cedió territorio a los protestantes. La Contrarreforma, que no sólo fue una respuesta al desafío protestante, representó un esfuerzo por vigorizar los instrumentos de la autoridad de la Iglesia Católica. El Concilio de Trento reafirmó el dogma tradicional católico, potenció la Inquisición y el Índice de libros prohibidos. Con la Compañía de Jesús, fundada por san Ignacio de Loyola, la Contrarreforma podía enorgullecerse de contar con una organización tan militante y dedicada como la de cualquier confesión protestante.

Al respecto, Beltrán señala: *“Con el Concilio de Trento la Iglesia romana [...] institucionalizó una ortodoxia más conservadora de lo que sus miembros más radicales hubieran podido imaginar en el momento de iniciarse el Concilio”*. Lo que resultó fue que no sólo se convirtió en una ofensiva contra el protestantismo, *“sino contra cualquier inquietud social o cultural que no mirara a un pasado que el Concilio se encargó de inventar y codificar”* (2004: 79).

Alentada fundamentalmente por los monarcas españoles Carlos V y Felipe II, la lucha entre los católicos y los protestantes no se limitó al área espiritual. Durante el periodo 1550-1650, las prolongadas guerras religiosas ocasionaron la destrucción general del continente. Estas guerras religiosas se entrelazaron de modo inextricable con las contiendas políticas, que finalmente adquirieron un papel de gran importancia.

En los Países Bajos, la España católica y las provincias holandesas calvinistas entablaron una brutal y larga guerra (1567-1609) que finalizó con la victoria de estas últimas. La religión se identificó muy de cerca con las aspiraciones nacionales; el líder holandés Guillermo de Orange-Nassau, católico y luterano antes de hacerse calvinista, reunió a su pueblo para convocar la resistencia nacional por encima de todo.

Francia no estuvo al margen de esta guerra de religiones. En 1560, estalló un sangriento conflicto civil entre los católicos y los hugonotes. En 1572, tuvo lugar la llamada “Matanza

de San Bartolomé”, sangrienta masacre de miles de protestantes de la que se responsabiliza a Catalina de Medici. Estas pugnas se prolongaron durante 30 años, hasta que Enrique IV fue reconocido como rey en 1593. Al poner el poder secular por encima de la lealtad religiosa, el protestante Enrique se convirtió al catolicismo, la religión de la mayoría de sus súbditos.

Entre estos años, en 1581, mientras arreciaban las guerras religiosas, Galileo ingresó en la Universidad de Pisa para estudiar Medicina. Al poco tiempo cambió sus estudios por la filosofía y las matemáticas, siendo educado en la concepción aristotélica del mundo. Abandonó la universidad en 1585 sin haber llegado a obtener el título, lo que no fue un impedimento para que en 1589 ingresara a trabajar como profesor de Matemáticas en Pisa.

Sigamos con el ambiente convulsionado que le tocó vivir a Galileo. También en Inglaterra la lucha religiosa fue parte de un esfuerzo mayor para asegurar la independencia nacional. Durante el reinado de Isabel I, las razones de estado dictaron la política religiosa; como resultado, la autonomía administrativa protestante y el ritual católico fueron hábilmente tejidos para fabricar una solución intermedia: la Iglesia de Inglaterra (Iglesia Anglicana). Con ayuda del “viento protestante”, la Inglaterra de Isabel rechazó a la Armada Invencible que Felipe II de España había enviado en 1588, lo que supuso una victoria tanto nacional como religiosa. España perdió su liderazgo europeo, que pasó a Francia, su enemigo tradicional.

La guerra de los Treinta Años (1618-1648) fue la última guerra religiosa y la primera moderna. Iniciada en Bohemia, donde los Habsburgo católicos y los checos protestantes mantenían una fiera oposición, la confrontación fue alimentada por dos países luteranos, Dinamarca y Suecia. Sin embargo, aunque las pasiones religiosas contribuyeron a su estallido, en 1635 la guerra se convirtió en una lucha política entre las dinastías Habsburgo y Borbón, ambas católicas .

Galileo aún vivía mientras se sucedía la guerra de los Treinta Años y no pudo asistir a su final, cuatro años más tarde después de su muerte. En esas guerras de religión donde la Iglesia tomaba tan activa parte, se había tenido ocasión de ver cómo prelados religiosos, ninguno especialista en el tema, decidieron dar por inspirada por Dios una discutida traducción de la Biblia, pero extendieron su poder —además de materias de fe y de moral— a las discusiones respecto a **la posición y movimiento del Sol y la Tierra**.

Este es el contexto histórico que reina cuando el famoso profesor pisano es denunciado por primera vez en 1604. En un segundo proceso en 1633 es condenado a arresto domiciliario en un juicio presidido por un jesuita, Roberto Bellarmino.

Anciano, ciego, *“sin honor aunque no sin lágrimas”* morirá el 8 de enero de 1642. Las consecuencias de esta condena para la patria del “hereje” son enormes e irreparables: *“La*

ciencia en Italia sufrió un golpe decisivo. Y el centro de gravedad de la vida científica se desplazó primero a Francia, y después a Inglaterra” (Beltrán, 2004: 91).

Contexto científico de Galileo

Durante toda la Edad Media, el sistema ptolemaico fue tenido en general como un artificio geométrico y un instrumento de cálculo para “salvar las apariencias”, función que cumplió razonablemente bien,¹ aunque cada vez con mayor dificultad y complejidad. La causa de ello hay que buscarla en la tensión entre la astronomía ptolemaica y la cosmología aristotélica, pues “muy pronto resultó evidente la superioridad del pensamiento de Aristóteles, en cuanto a su carácter global, sistemático y unitario. La filosofía natural, [...] que había tenido como texto de referencia el *Timeo* de Platón, se rindió inmediatamente al aristotelismo” (43). No obstante, a esas tensiones entre dos tradiciones griegas, se agregaba, y no con poco peso, el cristianismo, “que no podía aceptar las ideas platónicas tal como se presentaban en el *Timeo*, [y] mucho menos podía hacer suya una cosmología como la aristotélica, que rechazaba como contradictoria la idea misma de creación” (Beltrán, 2004: 43).

Sin embargo, la idea de que la Tierra no es el centro del universo empieza de nuevo a tomar cuerpo. Más aún: “Jean Buridan y Nicolás Oresme, los escolásticos que llevaron la teoría del ímpetu a sus formulaciones más perfectas, son los primeros hombres de quienes se sabe que vieron en los movimientos de oscilación una parte de lo que vio en ellos Galileo” (Kuhn, 1997: 188).

Para Beltrán, Oresme es un caso paradigmático que pone en evidencia lo enrevesado de la relación entre ciencia y teología. Este destacado filósofo natural anticipa ya que la observación del orto y el ocaso de las estrellas y planetas puede explicarse exactamente igual si se supone que es la Tierra la que rota cada 24 horas y no según el modelo geoestático. “Si atribuimos —dice Oresme, citado por Beltrán— el movimiento de rotación a la Tierra, el universo resulta más armonioso, puesto que todos los cuerpos celestes giran en la misma dirección” (2004: 47). Por otro lado, razona que hubiera sido más sencillo para Dios detener sólo la rotación de la Tierra que no al Sol y todos los otros planetas, en razón de ser más económico y lo que menos alteraría el curso de la naturaleza. Por estos argumentos, Beltrán considera que Oresme se anticipa a Copérnico y Galileo.

Pero, debido a la tradición imperante medievalista, Oresme concluye que “todo lo que he dicho, es por diversión” (47), vale decir que intenta explicar conceptualmente el movimiento, pero de manera abstracta, sin contacto alguno con la realidad.

La pugna, no obstante, ya estaba servida. Se trataba de decidir:

1. Kuhn admite que ningún otro sistema antiguo había dado tan buenos resultados, al punto de que la astronomía ptolemaica es todavía utilizada en la actualidad —y con bastante amplitud— como manual de aproximación de ingeniería (Cfr. 1997: 115).

... si las teorías científicas han de aspirar a la verdad, aunque sea aproximada o si, por el contrario, deben limitarse a 'salvar las apariencias', es decir, a dar cuenta de los fenómenos de modo que éstos encajen en lo que es previsible según la teoría, pero permaneciendo al margen de cualquier compromiso ontológico acerca de lo que pueda haber más allá de lo observable (Diéguez, 1994: 2).

Si las teorías han de aspirar a la verdad, el sistema ptolemaico salía mal parado. Ya en el siglo XIII, Alfonso X proclamó que si Dios le hubiera consultado para crear el universo, él le hubiera dado mejores consejos de los que se guió el Creador. Doménico da Novara, colaborador de Copérnico, en reclamo de realismo, sostuvo que *"ningún sistema tan complicado e inexacto como había llegado a ser el de Ptolemeo, podía existir realmente en la naturaleza"*. Y Copérnico fue más demoledor aún: *"la tradición astronómica sólo había sido capaz de crear un monstruo"*² (Kuhn, 1997: 116).

Este monje, si bien es cierto con prudencia y cautela, dejó durante 40 años sin publicar sus observaciones sobre lo que más tarde se llamó el sistema heliocéntrico o copernicano. Degradó la Tierra, calificándola como un simple planeta que orbita alrededor del Sol. Este importante cambio introdujo una explicación muchísimo más simple para los movimientos observados de los planetas, a costa del rechazo de la sensación intuitiva de que la Tierra no se movía.

Fue el ecuante, creación de Ptolomeo para ganar mayor precisión pero que fue criticado como una violación de los principios astronómicos, lo que llevó a Copérnico a buscar una solución más "racional", conforme nos señala Beltrán. Copérnico escribe, citado por Beltrán:

Habiendo reparado en todos estos defectos, me preguntaba a menudo si sería posible hallar un sistema de círculos más racional, mediante el cual se pudiese dar cuenta de toda irregularidad aparente sin tener para ello que postular movimiento alguno distinto del uniforme alrededor de los centros correspondientes, tal y como el principio del movimiento perfecto exige (2004: 61).

En la búsqueda de sólo movimientos circulares y uniformes con relación a su propio centro geométrico, Copérnico comprobó que ello podía lograrse con un sistema heliocéntrico *"en el que la Tierra fuera un planeta más"*. Este sistema presentaba **más ventajas que inconvenientes**. *"No sólo explicaba el movimiento aparente de los cuerpos celestes, y en especial de los planetas, sino que proporcionaba una imagen más coherente, ordenada, unitaria y armoniosa de la 'forma del mundo y la simetría de sus partes', que el amasijo de círculos y esferas de la cosmología tradicional"* (Beltrán, 2007: 79). Con este sistema

2. *"Es como si un artista tuviera que tomar las manos, los pies, la cabeza y otros miembros de sus cuadros, de modelos diferentes, pero sin relación con un cuerpo único, y puesto que no coinciden unas con otras, el resultado sería un monstruo más que un hombre"* (Copérnico, citado por Kuhn, 1957: 138).

propuesto, utilizando el mismo criterio de los geocentristas, el orden de todos los planetas aparecía de modo automático y natural, que en Ptolomeo es parcialmente arbitrario.

Copérnico, en el sistema que propuso para explicar el movimiento de los planetas, considera al Sol el centro del sistema, con todos los planetas girando a su alrededor, la Tierra también la considera un planeta que gira en torno de un eje en 24 horas y se traslada en torno al Sol en un año.

Este modelo de universo se conoce como el «sistema heliocéntrico», por tener el Sol como centro. No difiere en concepción al propuesto antes por Aristarco de Samo, pero Copérnico no tan sólo propone la idea, sino que elaboró totalmente el modelo matemático para describir los movimientos planetarios basado en un sistema heliocéntrico. *“Copérnico sabía que no serviría de nada proponer simplemente nuevas ideas o, como él las presenta, revivir viejas ideas pitagóricas. Lo que se necesitaba era una teoría de los planetas tan completa y tan útil como la de Ptolomeo, con tablas y cálculos, es decir; una astronomía matemática cuantitativamente competitiva”* (Beltrán, 2004: 61).

Con Copérnico, las llamadas estrellas fijas dejan de tener que girar en torno a la Tierra en 24 horas. Básicamente, en la construcción de su sistema traslada toda la descripción del universo y sus movimientos de la Tierra al Sol. La esfera última de las estrellas fijas marca el límite del mundo al igual como se fija en el geocentrismo cosmológico. La gran diferencia que se establece entre el modelo geocéntrico y el que propugnó Copérnico radica en la recreación que hacen cada uno de ellos del movimiento de los planetas. Si nos referimos al sistema cosmológico de Ptolomeo, éste introduce todo un conjunto de epiciclos mayores y menores, además de los deferentes; Copérnico, por su cuenta, elimina los epiciclos mayores para explicar el fenómeno de la retrogradación. El movimiento característico o bucle de un planeta es tan sólo aparente, su trayectoria cambia de dirección por efecto del movimiento de la Tierra en su traslación alrededor del Sol.

Copérnico describe a las órbitas planetarias como circulares y, seguramente lo hizo así, debido a que consideraba en su pensamiento que el círculo era la más perfecta de las figuras. Con igual apego aristotélico admitió la esfericidad de la Tierra, la esfericidad de todos los planetas —lo que en realidad no podía saber, ya que carecía de telescopio— y por último, la esfericidad de todo el conjunto del universo, cosa que aún no se ha podido constatar.

Beltrán refiere que *“Copérnico fue el primero capaz de construir un sistema astronómico comparable al de Ptolomeo, cuando no mejor”* (2007: 85). Pero, valga aclarar que a Copérnico no le guía ningún espíritu revolucionario, *“sino la defensa de los principios tradicionales de la circularidad y la uniformidad. Pero la alternativa que se le ocurrió requería mucha osadía, y él la tuvo”* (Ídem), pero se necesitaba una teoría de los planetas, con tablas y cálculos, *“es decir; una astronomía matemática cuantitativamente competitiva”*. Esto es lo que ofrecería en *Sobre las revoluciones de los orbes celestes*, publicada más tarde

a instancias de prelados de la misma Iglesia Católica. Para ello, fue decisiva la aparición de Rheticus, astrónomo protestante, que publicó una presentación de la teoría copernicana, sin levantar ningún ruido.

A instancias de una tesis fraudulenta de Osiander,³ la teoría copernicana se difundió como un logro en el ámbito de la astronomía técnica sin ninguna implicación o compromiso con sus tesis cosmológicas, “*las teorías astronómicas no pretenden describir el universo tal como es, [...] sino sólo proporcionar recursos calculísticos útiles*” (Ídem). Entre tanto, Reinhold elaboró unas nuevas tablas, dando un enorme empuje al copernicanismo. Con el sistema copernicano, utilizando el mismo criterio de los geocentristas, el orden de todos los planetas aparecía de modo automático y natural, que en Ptolomeo es parcialmente arbitrario.

“*Pero —nos dice Beltrán— unos pocos aceptaron el realismo y la cosmología copernicanos.* (2004: 68). Estos son: Giordano Bruno, Johannes Kepler y Galileo Galilei; los dos últimos se declaran copernicanos antes de haber desarrollado sus respectivas aportaciones en el campo de la astronomía y la física. Bruno fue mandado a la hoguera por Bellarmino. Kepler formuló lo que se conoce como la primera ley: la órbita de los planetas es **una elipse**. “*Fueron ellos [incluido Galileo] los que realmente sacaron a la luz las consecuencias revolucionarias del heliocentrismo que Copérnico ni siquiera imaginó*”, concluye Beltrán (: 68).

Era el fin de la circularidad, por tanto, de la astronomía clásica. Se ingresa en la crisis de la cosmología tradicional y se inicia la **Revolución Científica**, pues, todos los síntomas están dados:

La proliferación de articulaciones en competencia, la disposición de ensayarlo todo, la expresión del descontento explícito, el recurso a la filosofía y el debate sobre los fundamentos, son síntomas de una transición de la investigación normal a la no-ordinaria (Kuhn, 1997: 148).

Planteamiento de Galileo

“*Galileo Galilei es el único de los grandes protagonistas de la Revolución Científica que recorre entero el camino desde la antigua cosmología a la nueva*”, describe Beltrán (2004: 79).

Resumimos de la obra *Talento y Poder*, el camino recorrido por Galileo hacia su cosmología:

Hacia finales del siglo XVI, la cosmología aristotélico-ptolemaica estaba en franca crisis. Hacia 1597, cuando Galileo se declara copernicano, el gran desafío estaba en la física, pues, desde este punto de vista, la propuesta copernicana era absurda. El interés de Galileo estuvo

3. Andreas Osiander, teólogo y editor literario protestante alemán.

en proporcionar al sistema copernicano una base física adecuada, dado que la aristotélica resultaba incompatible. *“Galileo no estaba dispuesto a aceptar soluciones de compromiso. No veía posible quedarse con Copérnico y con Aristóteles”* (Diéguez, 1994: 12).

En 1609, *“tras oír hablar de los telescopios, Galileo había empezado a construirlos él mismo”* y los mejora cada vez más. A partir de diciembre de ese año, Galileo realiza sus primeras observaciones con el instrumento óptico, *“que se convierte en sus manos un instrumento científico”* (Beltrán, 2007: 108). Cada vez que dirige la vista al cielo con ayuda de su instrumento, descubre algo nuevo, innumerables estrellas que eran invisibles a simple vista.

Descubre que **la perfección del mundo supralunar no es tal**, sino que la Luna muestra irregularidades en toda su superficie. En correspondencia epistolar con otros colegas suyos, Galileo les escribe que ha observado el cambio de las fases de Venus. Así, descubre que este planeta y por tanto los otros planetas, son de “naturaleza tenebrosa” y no brillantes. *“La diferencia cualitativa entre la materia de los mundos celeste y terrestre, puesta ya en cuestión, quedaba refutada por las observaciones de la Luna y la naturaleza tenebrosa de Venus, que había que suponer en todos los demás planetas”* (Ob. Cit.: 112).

Posteriormente, las fases de Venus constituirían una prueba empírica de que este planeta giraba en torno al Sol e igualmente los restantes planetas, y que no tenían su centro en la Tierra.

Ansioso de dar a conocer sus descubrimientos, Galileo redactó un breve texto que se publicó en marzo de 1610 y que no tardó en hacerle famoso en toda Europa: el Sidereus Nuncius, el ‘mensajero sideral’ o ‘mensajero de los astros’.

Uno de sus descubrimientos más polémicos —y el que mayor emoción le causó— fue el referido a cuatro planetas jovianos (satélites) errando en torno a Júpiter, cuando los había quienes se sentían *“turbados por el movimiento de la Luna, sola, en torno a la Tierra, mientras ambas describen una órbita anual en torno al Sol [...] En efecto, ahora tenemos no ya un planeta que gira en torno a Júpiter al tiempo que ambos trazan un gran órbita alrededor del sol, sino que nuestros sentidos nos muestran cuatro estrellas errando en torno a Júpiter”* (Galileo, citado por Beltrán, 2007: 111). Para ello, Galileo realiza una observación sistemática en la que se mostró “enormemente hábil” y se robustece su fe copernicana mediante su nueva física.

Con relación a las “manchas solares”, Galileo afirmaba que *“las manchas oscuras irregulares de diferentes tamaños y duración que se observaban en la zona de los trópicos del Sol estaban realmente en el cuerpo de éste [...] y que ponían de manifiesto que el Sol giraba sobre sí mismo”* (Ob. Cit.: 113), lo que constituía ser “letal” para la tesis aristotélica de la inalterabilidad e incorruptibilidad de la materia celeste.

Bajo los auspicios de la Accademia dei Lincei se publicó en 1613 la *Istoria e dimostrazione interno alle macchie solari*, donde Galileo salía al paso de la interpretación de que las manchas eran un fenómeno extrasolar («estrellas» próximas al Sol, que se interponían entre éste y la Tierra).

“La carga teórica de los hechos”, es decir, la relación entre los hechos u observaciones y las teorías, no iba a resultar tan sencilla de demoler. Beltrán advierte que “*las dificultades técnicas resultan de muy poco peso frente a las de tipo psicológico, teórico, epistemológico y diplomático*” (: 118), aunque Galileo tenía fe en que la comprobación de la realidad terminaría imponiéndose. “*Lo que se proponía no era simplemente señalar unos nuevos hechos [...]: pretendía que se aceptara su significado teórico. Y eso equivalía no sólo a enseñar cosas, [...] sino a enseñar a pensar de modo distinto*” (: 119).

En una carta que escribe a la duquesa de Toscaza, Cristina de Lorena, proporciona argumentos brillantes en contra de la interpretación literal de los textos bíblicos y se muestra a favor de que las cuestiones científicas sean dirimidas por la experiencias y las demostraciones, en lugar de serlo por las autoridad de las Escrituras. Nos dice Beltrán:

Galileo era consciente de las dificultades que le esperaban, pero tenía enormes y fundadas esperanzas en que sus descubrimientos astronómicos acabarían aceptándose, que su nueva física terminaría por imponerse y que eso significaría el triunfo de una cosmología copernicana (: 120).

En 1618 redactó la gran obra de exposición de la cosmología copernicana que ya había anunciado en 1610: el *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo, tolemaico e copernicano*; en ella, los puntos de vista aristotélicos defendidos por Simplicio se confrontaban con los de la nueva astronomía abogados por Salviati, en forma de diálogo moderado por la *bona mens* de Sagredo. La inferioridad de Simplicio ante Salviati era tan manifiesta que el Santo Oficio no dudó en abrirle un proceso a Galileo, pese a que éste había conseguido un *imprimatur* para publicar el libro en 1632.

Iniciado el 12 de abril de 1633, el proceso dictaminó la condena a prisión perpetua, pese a la renuncia de Galileo a defenderse y a su retractación formal. “*Pagó un alto precio, pero su derrota personal no impidió una clara victoria en el campo científico*” (Beltrán, 2004: 79).

Detractores

Por las circunstancias ya descritas que le tocaron vivir a Galileo, se le abrieron dos frentes de batalla. Aunque es difícil establecer con exactitud la separación entre uno y otro frente, intentaremos hacerlo, sin perder de vista que todo científico en tiempos de Galileo debía —por fuerza o convicción— declararse creyente y, a la vez, muchos científicos pertenecían ellos mismos a la jerarquía eclesiástica.

Por tanto, se tenía un frente de batalla propiamente de la comunidad científica (hecha la aclaración de que los terrenos se yuxtaponían), a la cual Galileo venía a destrozarle la realización de la promesa de éxito que significaba el sistema geocéntrico, a decirles a sus colegas que no sabían cómo el mundo en que vivían. Otro, entrelazado, enrevesado con el primero, era la Iglesia, que veía cómo toda la teología construida sobre el aristotelismo se le venía abajo, precisamente cuando su poder era desafiado por el protestantismo. De manera que Galileo se enfrentaba a sus detractores en total desigualdad de condiciones, pues la comunidad científica a la que pertenecía Galileo tenía a su favor la Inquisición, para lanzarla contra el profesor paduano.

Detractores de la comunidad científica

La tarea que emprendió Galileo conducía a la elaboración de una nueva imagen física del mundo muy diferente de la tradicional, lo cual significaba una carga final contra el aristotelismo. Es lógico que los filósofos aristotélicos fueran sus peores enemigos. *“Dos escuelas científicas que se encuentren en desacuerdo sobre qué es un problema y qué es una solución, inevitablemente tendrán que chocar al debatir los méritos relativos de sus respectivos paradigmas”* (Kuhn, 1997: 174).

La teoría aristotélica hacía aguas por todos lados y Galileo *“invierte de modo radical y absoluto su sentido ontológico y metodológico. Lo que en el marco aristotélico eran atributos accidentales del mundo físico [...] pasan ahora a ser las propiedades primarias y reales”* (Beltrán, 2004: 90), con lo que la naturaleza está constituida por lo medible y geometrizable.

“Galileo ha atravesado el río. Y sin duda se ha apoyado en el islote copernicano para alcanzar la otra orilla [...]. Copérnico no había elaborado una nueva física, una nueva teoría del movimiento, pero Galileo sí” (Beltrán, 2007: 70). Se trataba de la transición de un problema cosmológico a un problema de física terrestre. Así, el autor de *Talento y Poder* considera que los defensores de la cosmología tradicional no tenían *“voz a este lado de la frontera de la física moderna trazada por Galileo”* (: 73), porque su problema era comprender lo que Galileo estaba diciendo.

La ciencia normal, la actividad en que, inevitablemente la mayoría de los científicos consumen casi todo su tiempo, se predica suponiendo que la comunidad científica sabe cómo es el mundo. Gran parte del éxito de la empresa se debe a que la comunidad se encuentra dispuesta a defender esa suposición, si es necesario a un costo elevado. [...] La ciencia normal suprime innovaciones fundamentales, debido a que resultan necesariamente subversivas para sus compromisos básicos (Kuhn, 1997:26).

La comunidad científica estaba dispuesta a defender sus suposiciones de cómo es el mundo. No estaba dispuesta a que le retiraran el terreno y “*no ver en ninguna parte un punto firme sobre el que fuera posible construir*”⁴. Por ello, “*cuantas más grietas aparecían, más radical era la defensa del núcleo duro*” (Beltrán, 2007:90). Y es que Galileo “*ha roto drásticamente con el marco conceptual aristotélico: ya no concibe el movimiento como un proceso ontológico en el marco de una metafísica dominada por conceptos como materia-forma-privación, acto-potencia o forma sustancial*” (68).

Galileo, nos dice Beltrán, tenía sus limitaciones. Si utilizamos la teoría de la Gestalt,⁵ no era capaz de ver al mismo tiempo un antílope y un pájaro, pero que sí era capaz de ver alternativamente —y a voluntad— un antílope (la teoría galileana) o un pájaro (la teoría aristotélica). Sin embargo, “*sus adversarios sólo veían el pájaro*” (Cfr. 74).

Galileo pudo mirar alternativamente una y otra teoría, *había atravesado el río*, pues había logrado:

- Percepción previa de la anomalía.
- Aparición gradual y simultánea del reconocimiento de la anomalía tanto conceptual como de observación.
- Consiguiente cambio de las categorías y procedimientos del paradigma (Cfr. Kuhn, 1997: 107).

Y no era por mérito del telescopio. Al contrario. El telescopio se volvió un instrumento científico en sus manos **a causa de su copernicanismo** declarado. Kuhn señala al respecto que “*de manera consciente o no, la decisión de emplear determinado aparato y de usarlo de un modo particular, lleva consigo una suposición de que se presentarán ciertos tipos de circunstancias*” (103). **Esto significa que el aparato conceptual de Galileo estaba preparado para el cambio de paradigma**, lo que fue crucial para el desarrollo científico.

Galileo había sido capaz de lograr **esa percepción** que no podían lograr sus colegas, que seguían viendo “patos” lo que eran “conejos”, pues necesitaban reeducar la percepción que tenían del mundo, firmemente anclada en la inmutabilidad del universo. No era cuestión de si ahora se contaba con telescopio, pues los chinos, cuyas creencias cosmológicas no excluían el cambio celeste, sí fueron —como nos refiere el ya citado Kuhn— capaces de observar manchas solares siglos antes que Galileo.

Ante el telescopio, podemos resumir así las reacciones que acusan distintas “respuestas a la crisis”, de quienes no renuncian aún al paradigma que ha conducido a la crisis.

4. Queja expresada por Einstein y citada por Kuhn, 1997: 138.

5. Beltrán se refiere implícitamente al capítulo Cambios del concepto del mundo, de Estructura de las Revoluciones Científicas. Cfr. 179-180.

- Los que se negaron a mirar, aun cuando **podieron haberlo hecho**. Es el caso de Cremonini, colega y amigo de Galileo, que argüía que mirar por el lente le aturdiría la cabeza.
- Los que sin mirar porque **no podían hacerlo**, negaban lo que Galileo decía. En un primer momento, los que integraron este grupo fueron una legión, debido a que en realidad no disponían de un telescopio.
- Los que podían y querían mirar sin ningún dogmatismo radical, pero **no vieron nada relevante**.
- Los que sí miraban por el telescopio, pero **negaron que se viera** lo que Galileo veía. Algunos incluso por envidia personal a Galileo (como es el caso de Giovanni Antonio Magini).⁶
- Los que miraban y **decidían lo que veían**. Actitud de los jesuitas, que al mando del astrónomo Clavio le envían a Galileo un dibujo de cómo se veían los puntos luminosos en torno a Júpiter y deciden la conveniencia de aceptar que los ven, pero no en el sentido teórico que les atribuía Galileo. (Beltrán, 2007:115-117).

Cuando la tradición científica haya cambiado, los científicos sentirán, a decir de Kuhn, que las “vendras se les caen de los ojos”. Para ello, Galileo, para persuadirlos, luchará toda su vida con la publicación de sus obras y sus debates públicos. Después del triunfo de sus teorías, sus colegas verán el mundo de sus investigaciones “*incomparable con el que habitaba antes*” (Kuhn, 1997: 177).

La teoría aristotélica habrá llegado a su fin. Galileo ha vencido sobre sus adversarios científicos, aunque el debate en la comunidad científica queda abierto:

Se ha discutido mucho sobre la radicalidad e intransigencia de la posición galileana en el debate y sobre el dogmatismo de su concepción de la ciencia. Se ha dicho que Galileo se equivocó al exigirle a la ciencia más de lo que ésta podía dar, porque la ciencia no tiene capacidad para demostrar ninguna verdad sobre la naturaleza y debe contentarse con un conocimiento siempre hipotético y conjetural. A los instrumentalistas de todos los tiempos les ha parecido desmesurada la pretensión de Galileo (Diéguez, 1994: 13).

Detractores de la comunidad no científica

El otro frente, el de la comunidad no científica, seguirá dando batalla hasta el día de hoy. Mientras la comunidad científica le ha dado la razón a Galileo, la comunidad no científica continúa retaceándola.

6. Feyerabend cuenta el encuentro que tuvo lugar el 24 y 25 de mayo de 1610 en Bolonia en casa de Giovanni Antonio Magini, opositor de Galileo, en presencia de 24 ilustres profesores, para probar el instrumento que Galileo llevó. Mientras todos admitieron la eficacia para los objetos terrenales, **nadie consiguió** ver los nuevos satélites de Júpiter (<http://www.ipra.it/art20.htm>)

Lo que resultaba inaceptable para la Iglesia —cuyo poder político comenzaba a declinar y cuya autoridad teológica y moral era negada en media Europa por la Reforma Protestante— era la pretensión de que el sistema galileano representaba la estructura real del universo y no era una simple hipótesis matemática para deleite estético del astrónomo. Lo que la Iglesia condenaba era una interpretación realista de las doctrinas copernicanas, que llevaba aparejada una demolición del edificio teórico aristotélico-escolástico del que dependía casi toda la teología cristiana.

El deseo de la Iglesia era que la teoría copernicana quedase como una hipótesis útil si es que los astrónomos veían con ella facilitada su labor. Pero no podían asumirla como una verdad sobre el cosmos, no sólo porque contradecía las Escrituras, también porque era absurda desde el punto de vista filosófico (Diéguez, 1994: 12).

“Pero, pronto iba a quedar claro que la partida no se jugaba sólo en el campo de la ciencia” (Beltrán, 2007: 120). En medio de tantos mecanismos represivos, hay una universidad que es *“tradicionalmente famosa por el clima de libertad del que gozaba y defendía”* (: 46). Es la Universidad de Padua, donde Galileo es profesor. *“A diferencia de lo que sucedía en otras partes de Italia [...], en Padua los estudiantes extranjeros podían vivir de acuerdo con sus creencias. El gobierno de la República veneciana mantenía la vigilancia sobre la Universidad paduana en el ámbito político, pero en materia de religión era mucho más permisivo”* (Ídem).

A partir de la década de 1570, la tensión entre la República veneciana y los Estados pontificios se fue crispando de modo progresivo. Dicho sea de paso, a decir de Beltrán, la Compañía de Jesús hacía “descarada competencia con Padua” en cuanto a impartir educación universitaria. En 1606, los jesuitas fueron finalmente expulsados de Padua. Y la persecución desde la Inquisición cuyos hilos manejaba la Compañía, llegó hasta los profesores paduanos, como Cremonini y Galileo. *“Desde un principio, la Compañía de Jesús hizo lo posible por desacreditar a la Universidad de Padua como un nido de herejes y viciosos”* (: 50). Denunciados por motivos distintos ante la Inquisición, *“esto situaba a Cremonini y Galileo de algún modo en la misma banda del espectro: hombres de vida y creencias moralmente dudosas que eran, además, reos de peligrosos desvíos heréticos”* (: 53).

En efecto, aunque posteriormente Clavio, el astrónomo jesuita, le felicitaría a Galileo por haber finalmente visto los planetas jovianos muy clara y repetidamente, iba a quedar en evidencia el fundamentalismo bíblico de Bellarmino contra el que nada se podía hacer. No se trataba sólo de la comunidad de científicos que se resistía a abandonar el antiguo paradigma y empezar el camino de transitar hacia el otro, sino que Galileo se enfrentaba al dogmatismo religioso que no admitía argumentaciones científicas.

“[L]a prioridad de la teología sobre la cosmología y la astronomía tuvo consecuencias más drásticas en los primeros decenios del siglo XVII y, sobre todo, tras la condena del copernicanismo en 1616. A partir de entonces, la disidencia manifiesta no era posible” (: 92). Ello, sin embargo, no impidió ciertas discrepancias entre los jesuitas, por ejemplo, las diferencias entre Clavio y Bellarmino respecto a la materia celeste. Clavio representaba la opinión de un astrónomo profesional ante la que Bellarmino tenía que admitir su incompetencia. Pero, lejos de ello, el cardenal Bellarmino, consultor del Santo Oficio:

... ejerce de exégeta del Génesis y como tal se permite hacer afirmaciones astronómicas o cosmológicas cuyo fundamento en ningún caso procede de observaciones o demostraciones teóricas de la filosofía natural., [...] a partir de su interpretación del texto bíblico, puede oponerse a las tesis de la filosofía natural, incluso la aristotélico-tomista (: 95).

Más aún:

Dada la indiferencia de Bellarmino por los hechos, se trata [...] de alguien que no siente ningún respeto por la astronomía ni por los astrónomos y que, precisamente por ello, no tiene ningún empacho en proponer y enseñar la primera idea que se le ocurre como si nadie hubiera pensado en ello anteriormente (: 99).

El hombre, pues, al que tiene que enfrentarse Galileo es, alguien para quien *“no hay astrónomo profesional que le pueda oponer una autoridad, no ya superior sino ni siquiera pertinente”* (: 100). Beltrán es concluyente cuando dice:

Éste es, en mi opinión, el punto fundamental. Cuando Bellarmino considera que existe el más mínimo fundamento bíblico juzgado claro por él, no le importa en absoluto la astronomía técnica o lo que digan los astrónomos, [...] mantiene su hipótesis a lo largo de los años contra la opinión de los expertos de su orden y en especial de Clavio, el matemático del Colegio Romano, que, como sabemos, analiza y critica ampliamente las tesis defendidas por Bellarmino. [...] Además, no parece que Bellarmino sintiera más respeto por los descubrientos de Tycho Brahe —que podían favorecer sus ideas— (Ídem).

Es espíritu de control y represión se organiza de modo implacable y se elabora un Índice de los libros prohibidos. La Inquisición manda a la hoguera como el caso más emblemático a Giordano Bruno. El terror se desencadena particularmente en Italia, patria de Galileo. Es elocuente del clima que se vive en la siguiente descripción en Talento y Poder:

[L]a inquisición general se caracterizaba por promulgar “edictos generales para la búsqueda de herejes ocultos e inciertos”, no precisaba de denuncia o conocimiento previos de herejía y en ella el inquisidor actuaba de “oficio”. [...] Llegado al lugar; el inquisidor se aseguraba la colaboración de las autoridades

civiles comprometiéndolas bajo juramento. [...] Acababa incitando a todos a revelar cualquier cosa contraria a la fe que supieran o hubieran oído que alguien había dicho o hecho. A continuación, el inquisidor hacía leer a otro clérigo en voz alta y en lengua vulgar la orden de delación (: 26).

Hay un progresivo endurecimiento de los mecanismos de represión:

En el sistema de acusación del antiguo derecho romano, el acusado corría con la responsabilidad de demostrar su acusación [...]. Por el contrario, en el sistema inquisitorial, el acusador y el juez son una misma persona jurídica y la acusación formulada de oficio no requiere ni siquiera denuncia, testimonios o pruebas. [...] El delator es, por tanto, un benefactor social que con su delación ayuda a proteger a la Republica christiana (: 37-38).

Luego de un largo proceso lleno de irregularidades, tratos extrajudiciales, y engaños, acabó con la condena de Galileo a arresto domiciliario de por vida. Durante su encarcelamiento pudo escribir *Consideraciones y demostraciones matemáticas sobre dos nuevas ciencias*. Ya viejo y medio ciego, la hostilidad del papa Urbano VIII no disminuyó y no se le dio el perdón y la liberación que Galileo había suplicado. Incluso, a su muerte, se negó la construcción de un sepulcro, sino que se depositó el cadáver en un cuartucho. Beltrán finaliza con las palabras: “*Aun así, no puede decirse que Galileo descanse en paz*” (: 633).

Y no descansa en paz porque sus detractores le acusan hoy escarbando hasta su vida privada.

Galileo Galilei [...] convivió abiertamente more uxorio con una mujer, con la cual, sin querer casarse, tuvo un hijo varón y dos hijas. Al dejar Padua para volver a Toscana, donde tenía más posibilidades de hacer carrera, abandonó sin más (alguien sospecha también con brutalidad) a su fiel compañera, la veneciana Marina Gamba, quitándole incluso los hijos. (Messori, 2004: 78-79).

De la convicción con que defendía sus afirmaciones señalan: “*Poco a poco, nuevos descubrimientos como el de las manchas solares añadidos a la inusitada contundencia de Galileo para refutar y ridiculizar a sus oponentes le fueron granjeando enemistades*” (Toledo, 2010).

La misma corriente puntualiza:

En 1632, en un entrañado laberinto de permisos oficiales poco claro, Galileo publicó su Diálogo, donde su defensa acérrima del sistema heliocéntrico viene acompañada de vejaciones e insultos hacia sus enemigos. La Inquisición tomó cartas en el asunto más por desobediencia de las directivas eclesiásticas que por el propio contenido de su obra (Ídem).

No faltan sabios —como Duhem y Crombie— que se ponen del lado de los detractores no científicos de Galileo:

Algunos, como Duhem, católico ferviente por demás, se han puesto claramente del lado de Osiander, Bellarmino y el Papa Urbano VIII, bajo la excusa de que éstos “habían comprendido el alcance exacto del método experimental”, mientras que Kepler y Galileo “se habían confundido” al respecto. Crombie, sin llegar tan lejos, afirma empero que “no se puede negar que los argumentos de Bellarmino tuvieron éxito al ganar un punto filosófico contra Galileo”, y que los escolásticos sabían que los fenómenos nunca pueden determinar unívocamente las hipótesis cuando varias de ellas salvan los mismos fenómenos (Diéguez, 1994: 13).

Beltrán concluye: “Encarcelado de por vida, sus obras prohibidas o no, se tradujeron a los distintos idiomas europeos, antes de su muerte, a pesar de vigilancia estricta de la Iglesia, y sus teorías científicas triunfaron” (2004: 79). Y, al hacerlo, también, en cierto modo, triunfaron las teorías científicas de Aristarco de Samos.

Similitudes y diferencias

Similitudes

Ambos, Aristarco y Galileo, se encuentran con que la ciencia normal se extravía repetidamente. Mientras los demás miembros de la comunidad intentan resolver la anomalía por medio de reglas y procedimientos conocidos, ellos entienden que no pueden pasar por alto las anomalías y subvierten la tradición existente de prácticas científicas.

Su esfuerzo requirió la reconstrucción de la teoría anterior y la reevaluación de hechos anteriores, en un contexto en el que los hombres de sus épocas se basaban en paradigmas compartidos —geocentrismo y geostatismo— y estaban sujetos a las mismas reglas y normas para la práctica científica. Aristarco y Galileo rompen con este compromiso y consentimiento, que son requisitos previos para la ciencia normal. Con ello, su propósito es discontinuar una tradición de la investigación científica. El resultado de su actividad era algo que no llegaba a ser “ciencia”.

Los dos científicos se enfrentan a una ciencia donde las divergencias han desaparecido y se ha dado el triunfo de un paradigma. Eminentes hombres de ciencia desde la antigüedad han fijado unos límites preestablecidos y relativamente inflexibles como un intento de obligar a la naturaleza a que encajen dentro de ese paradigma.

Producto de valores y creencias metafísicas, los astrónomos occidentales no perciben cambios en el firmamento, ratificándose en su inmutabilidad y perfección. Colocan a la tierra en el centro del universo e intentan salvar las apariencias. Aristarco y Galileo subvierten

esas concepciones y se atreven a plantear otro paradigma. Son escarnecidos y enfrentan el fracaso personal.

Diferencias

ARISTARCO	GALILEO
No contaba con telescopio ni tuvo precursores que se plantearan la teoría del ímpetu.	Se fue fabricando cada vez más perfectos en razón de la influencia de la teoría del ímpetu y de su confeso copernicanismo.
La ciencia normal, luego de un arduo camino, había restringido drásticamente la visión y establecido la confianza en el paradigma vigente.	La ciencia normal se hallaba en crisis. Eran avistados nuevos fenómenos celestes y se resquebrajaba la confianza en lo que ya el paradigma vigente era calificado de “monstruo”.
Las anomalías que se observan en las retrogradaciones son explicadas mediante “violaciones” (excéntricas), pero siempre dentro de la cosmología tradicional, pues la observación y la experiencia limitaban drásticamente la gama de las creencias científicas admitidas.	Las anomalías o las violaciones de aquello que es esperado —la uniformidad y la circularidad— provoca desazón en la comunidad de científicos que ensayan nuevas respuestas (Oresme, Brahe, Kepler, Copérnico).
El ambiente cultural, si bien imbuido de creencias religiosas, no llega a ser especialmente opresivo.	Ambiente opresivo por causa de la Inquisición, cuyo brazo represor que es al Inquisición es particularmente tenebroso.
Su planteamiento de heliocentrismo —no muy sólido por carecer de tablas y otros aspectos conceptuales— sólo llega a señalar “zonas de penumbra”.	Su planteamiento de heliocentrismo provoca tal ruptura que ha creado una base física adecuada, incompatible con el aristotelismo.
Llega a ser una eminencia de su tiempo, pero no lo suficiente como para provocar una crisis. La ciencia normal sigue prosperando a su pesar.	Es un eminente hombre de ciencia conocido por toda Europa. Logra provocar la revolución científica.
Es olvidado y apenas se sabe de él.	Su figura aún provoca debate. Hay cientos de sitios <i>on-line</i> destinados a desacreditarlo, incluso a negar sus aportes y mostrarlo como un farsante que se apropió de descubrimientos e inventos ajenos (este sitio es uno más de los enconados y hostiles con Galileo: www.editorialbitacora.com/.../galileo.htm).

Conclusiones

Kuhn, en su obra *Estructura de las revoluciones científicas* (1997) se ocupaba de interrogarse cómo se llevaba a cabo la actividad científica, si existía un mismo patrón en la mencionada actividad que pueda ser aplicada a lo largo de las distintas épocas históricas o si

el conocimiento es, por otra parte, acumulativo a lo largo de la historia. Estas interrogantes nos han sido pertinentes para explicar la pugna que hubo entre los científicos defensores del sistema geocéntrico y el sistema heliocéntrico.

Durante siglos, desde la Edad Antigua hasta la Edad Moderna, la **ciencia normal** reconoció como válido el Sistema Geocéntrico.

Los griegos de la antigüedad debían mucho a los babilonios por tomar de ellos unos preciosos e inigualables datos, pero fueron ellos —los griegos— los que concibieron y formularon por primera vez la exigencia intelectual del saber teórico, que consiste en salvar los fenómenos, es decir formular una teoría explicativa del dato observable.

La comunidad científica de la antigüedad llegó a este consenso provisto de cierto caudal implícito de creencias metodológicas y teóricas entrelazadas que permitió la selección, la evaluación y la crítica hacia la desaparición de divergencias entre sus integrantes.

Esa concepción geocéntrica del universo, sistematizada en la cosmología aristotélica, había obtenido un paradigma capaz de guiar las investigaciones de toda la comunidad científica, pese a las zonas de penumbras: las retrogradaciones.

En ese contexto, se presenta la postura subversiva de Aristarco: denunciar el geocentrismo y proponer un paradigma incompatible: el heliocentrismo. Este modelo desafiaba todas las creencias de la comunidad científica y que eran sustentadas además por los más eminentes científicos de la época.

Sin embargo, aún no estaban dadas las condiciones entre los científicos que hiciera posible la aceptación de un nuevo paradigma. El consenso entre ellos era generalizado con relación al paradigma que estaba vigente, no había malestar y no se percibían anomalías, sino **zonas de penumbras** que se procuraba ajustar a la ciencia normal.

Hemos de esperar hasta la Edad Moderna para que la **crisis** se manifieste y profundice. Son numerosos los sabios que, en medio de un creciente malestar científico, se lanzan a procurar realizar ajustes a las anomalías, siempre bajo el paradigma vigente. Copérnico es quien mostrará el camino futuro a seguir. Del grupo de copernicanos, es Galileo que *atraviesa el río* y formula nuevas teorías que son lapidarias para la anterior. Ha tenido lugar lo que señala Thomas Kuhn: la **revolución científica**.

Sus colegas se muestran escandalizados y rechazan sus teorías incapaces de percibir, a causa de la “venda” que significa sus creencias y valores, los fenómenos celestes que se les muestra a través de instrumentos científicos. Sin embargo, irán gradualmente convirtiéndose al galileanismo. Quienes no lo harán, quienes no admitirán la correspondencia entre las teorías y su correspondencia con la naturaleza, serán los adversarios de la comunidad no científica.

Finalmente, se constata que la ciencia se muestra como una actividad concreta que se ha venido dando a lo largo de los siglos, y que en cada época histórica presenta peculiaridades y características propias. Y, lo que es más significativo, de por medio están las “creencias” de la comunidad científica, en contra de la pretendida objetividad de la ciencia formalista.

Bibliografía

Beltrán Marí, Antonio

2004 *Los orígenes de la imagen moderna del mundo*. Instituto de Altos Estudios Universitarios. Universidad de Barcelona. Programa AEU. <http://www.iaeu.es/06/2006>).

2007 *Talento y poder. Historia de las relaciones entre Galileo y la Iglesia Católica*. 2ª edición. Editorial Laetoli. Colección Las Dos Culturas, 6. Universidad Pública de Navarra.

Díaz Pazos, Patricio T.

2001 *A horcajadas en el tiempo*. Cap. II. Antiguas cosmologías. <http://www.astrocosmo.cl/h-foton/h-foton-02.htm> (22/10/07)

Djéquez Lucena, Antonio

1994 *La disputa sobre el realismo en la historia de la astronomía*. Departamento de Filosofía. Universidad de Málaga. <http://webpersonal.uma.es/~DIEGUEZ/hipervpdf/ASTRONOMIA.pdf> (2/01/08)

Giner, Jesús Salvador

12/07/2003 *La retrogradación de los planetas*. Revista especial.org. <http://espacial.org/astrologia/observaciones/retrogradacion1.htm> (22/10/07)

González, Zeferino

2002 *Historia de la filosofía*. Segundo periodo* de la filosofía griega. Cap. 77. Discípulos y sucesores de Aristóteles. <http://www.filosofia.org/zgo/hf2/hf21077.htm> (30/10/07)

Ivorra Castillo, Carlos

2004 *Historia Universal*. Cap. 39-44. (http://www.uv.es/ivorra/Historia/I_Milenio/SigloIVg.htm) (15/09/07) Cap. 202-218 (<http://www.uv.es/ivorra/Historia/SXVI/1540.htm>) (20/09/07)

Kuhn, Thomas Samuel

1997 *La estructura de las revoluciones científicas*. Decimotercera impresión. Breviarios. Fondo de Cultura Económica. México. Además: <http://www.webdianoia.com/contemporanea/kuhn.htm> (20/10/07)

Messori, Vitorio

2004 *Leyendas negras de la iglesia*. Planeta Editorial. 11.ª edición. Barcelona-España.

Toledo, Gerardo

2010 *GALILEO GALILEI (Biografía, Descubrimientos y Obras)*. <http://nuestraenciclopedia.blogspot.com/2010/03/galileo-galilei-biografia.html>

En línea:

http://filosofia.idoneos.com/index.php/Filosofia_de_la_ciencia

<http://www.epdlp.com/escritor.php?id=3181>

<http://www.unav.es/cdb/dbcapo8d.html>

http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/fundoro/act11_12pdf_web/capitulos/15.pdf

<http://www.astroseti.org/imprime.php?num=3733>

<http://www.mscperu.org/biblioteca/1leyendasnegras/galileo2.htm>.

<http://www.ecm.ub.es/team/Historia/galileo/biografia.html>

En línea detractores:

Galileo ¿Un científico sin escrúpulos?

www.editorialbitacora.com/.../galileo.htm

Lo que deberíamos saber sobre Galileo

<http://www.unav.es/cryf/loquedeberiamos.html>

Racionalidad, problemática ambiental y desarrollo

Luis Moya S.*

Introducción

En el presente trabajo, nos orientaremos por el objetivo de despejar la hipótesis según la cual la civilización occidental, científica, capitalista y postmoderna, constituye en sí misma la objeción a todo desarrollo sostenible.

La civilización occidental, científica, capitalista y postmoderna constituye, en sí misma, la objeción a todo desarrollo sostenible. Esta es la hipótesis que nos proponemos despejar en el presente trabajo y, en este sentido, generar preguntas, en el caso de este ensayo, podría ser más importante que brindar respuestas o afirmaciones sobre el tema del desarrollo.

La civilización actual, no ha demostrado, no obstante la Declaración de Estocolmo (1972) y los postulados subsiguientes —de la Cumbre de Río (1992), la Cumbre de Kyoto (1997), la Cumbre de Copenhague (2009) y el acuerdo de Tiquipaya (2010)— que el “desarrollo sustentable” sea una estrategia operativa de aplicación a los países del tercer mundo y menos a los países del primer mundo, que impida evitar las agresiones al medioambiente y a los ecosistemas en los que finalmente el mismo hombre desarrolla sus formas de vida.

Los gobiernos y las organizaciones mundiales y locales hacen lo que pueden frente a la evidencia de este problema. Sin embargo, las aguas siguen siendo contaminadas; los bosques, depredados; el petróleo, derramado en los océanos. A eso se suman las guerras, los desastres naturales y las enfermedades que diezman a poblaciones enteras y aun así, se sigue sosteniendo la misma actitud productiva de explotación indiscriminada de los recursos naturales, pero además se siguen acentuando las diferencias entre el crecimiento económico de unas naciones y la miseria de otras.

Queda absolutamente claro que una finalidad económica rige toda intención de desarrollo social o cultural.

* Docente de la Carrera de Psicología e investigador del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades de la UMSS.

No se ha demostrado suficientemente que sea posible desligar los procesos de desarrollo de las actividades productivas y por tanto, del desarrollo económico. En el fondo del discurso del desarrollo existe un substrato que plantea su mensurabilidad en términos económicos y productivos. No puede, por tanto, sorprendernos que la sociedad occidental haya podido articular, con coherencia, el bienestar con la acumulación de riqueza. En vista de que esta articulación ha sido posible a través de un proceso histórico, gracias a una estructura racional discursiva, el desarrollo parece darse en las sociedades, en la medida de una incidencia de esta racionalidad científica y del conocimiento en las restantes actividades de la vida cotidiana y principalmente de las actividades productivas y económicas. Los hitos históricos de desarrollo en las naciones tienen como cimientos la ciencia y la tecnología, los objetos que éstos producen y la utilidad que adquieren en la vida de los individuos y los grupos.

Las siguientes líneas tratan de demostrar la encrucijada en la que se encuentra nuestra civilización a partir de la racionalidad moderna, de esta forma de vida que construye grandes ciudades, explota la tierra, produce una depredación de los recursos naturales y afecta la convivencia equilibrada entre el ser humano y el medio ambiente natural; todo esto además, frente al desafío del desarrollo sustentable.

Bienestar y racionalidad occidental

La propuesta de Cornelio Castoriadis, acerca de que el concepto de desarrollo es una “construcción occidental” —ese faro que Truman construyó en 1949 para subordinar las relaciones del Sur hacia el Norte—, va a orientar inicialmente nuestras reflexiones. Recorreremos brevemente una genealogía para dar con el concepto de desarrollo, concepto que asumiremos en este trabajo como un vector que se orienta al bienestar.

¿Dónde nace nuestra civilización sino es en Grecia y en sus pensadores, en esa racionalidad que queda fijada en los textos filosóficos que explican el cosmos, el conocimiento, el ser, la naturaleza, la potencia, la fuerza, el fin, lo verdadero, lo bueno, lo bello? Desde los fundadores del pensamiento filosófico griego con Tales de Mileto (c. 625 - c. 546 a. C.) hasta Aristóteles (322 a. C.), su influencia en el mundo antiguo ha definido la construcción de los sistemas de pensamiento posteriores, sin los cuales no puede explicarse el discurso contemporáneo ni la racionalidad del capitalismo moderno.

Por otra parte, la cultura judeocristiana ha dejado a lo largo de la historia, gracias al documento bíblico, una huella profunda en la cultura occidental. Desde el Antiguo Testamento, el valor que se le atribuye al oro, a las posesiones, las concepciones sobre el bien y el mal, los principios del Tora (ley), como principios rectores de la vida en comunidad y de la relación con Dios, esa particular historia que explica el origen del ser humano como el ser privilegiado de Dios y señor sobre todas las especies, los significados sobre la injusticia, la virtud y la obediencia, la vida más allá de la muerte, los siete días de la semana, etc. se

han incrustado a lo largo de los siglos en los pueblos de occidente, cambiando los rumbos ideológicos, políticos, económicos y culturales con la influencia de los matices del Nuevo Testamento y el cristianismo. La cultura griega —con su frondosa tradición filosófica— y luego la cultura latina, reciben esta influencia debido a la expansión del cristianismo (hasta el siglo V) hasta cubrir todo lo que constituye actualmente Europa y Europa del Este.

Durante la Edad Media hay un estancamiento de esta expansión, que se resuelve con la llegada del documento bíblico y el cristianismo al continente americano, gracias al ímpetu colonizador. Ese mismo Dios que se revela en sus mandamientos al pueblo de Israel, y en la doctrina del amor al prójimo, en el Nuevo Testamento —pero esta vez en una versión infame, vorás y depredadora de los conquistadores— es llevado hasta los últimos confines de la tierra donde Colón pudo demostrar que en la tierra aún quedaban por conquistar territorios cuyas riquezas podrían hacer de los países de Europa naciones poderosas que harían renacer, desde su devastación por las guerras medievales, un esplendor económico, social y cultural.

Significativas influencias ha tenido el documento bíblico sobre las sociedades y los individuos de Europa desde los primeros siglos después de Cristo, principalmente durante la Edad Media y el Renacimiento, en la que sus pensadores pudieron reelaborar la palabra divina para ofrecerla a los hombres de estas épocas posteriores.

El cristianismo sustentó en gran medida la ideología colonialista por medio del mandato divino de la expansión del reino de Dios sobre la tierra y los procesos de la acumulación primitiva de capital. La conquista de América fue posible en parte por el elemento ideológico que fundamentaba y justificaba el sometimiento y la explotación de esclavos que no eran más que animales de carga, "*hombres degradados, perezosos e indignos de la fe cristiana*" (Galeano, 1971). Los reyes católicos de España, la monarquía británica en la línea de la Reforma luterana, pero además las restantes naciones europeas, empezaban a obtener provecho económico de las colonias repartidas por varios continentes, mediante la división internacional del trabajo: España extraía el oro y la plata, Inglaterra proveía de herramientas, ropa, correas, clavos, picos, espuelas, etc. (cuando no asaltaba en altamar mediante la piratería organizada, los tesoros que los buques españoles transportaban a Europa), Holanda, Francia y Portugal participaban en la cacería y el tráfico de esclavos que obtenían del continente africano. Y los restantes países se beneficiaban con el comercio directo en una dinámica que pronto hizo emerger los primeros bancos venecianos. América Latina era un negocio europeo (Galeano, 1971).

Una de las más importantes influencias de la verdad divina, que emergió en el contexto del pensamiento moderno como consecuencia del *cógito ergo sun*,¹ fue precisamente la búsqueda de una verdad científica, mediante el uso de la razón. Este método ponía a prueba

1. Es la famosa frase del texto *El discurso del método* (1637): *Pienso luego existo*. Axioma fundamental del pensamiento racional de occidente.

los juicios sobre la realidad y fundamentaba con éxito la naciente ciencia inaugurada por Descartes en el siglo XVII. El método cartesiano, que en su base lógica seguía los lineamientos de la filosofía cristiana como el procedimiento de la búsqueda de verdades, produciría que éstas —aferradas a las orientaciones de la palabra divina—, encuentre una comunidad lógica con el concepto de bien: toda verdad podría ser definida como un bien. Pero además *El Método...* aparecería como la condición para que “*nos volvamos dueños y poseedores de la Naturaleza*” (Descartes, citado por Castoriadis, 1984). Es curioso cómo la doctrina cristiana y la racionalidad científica coinciden en la necesidad del dominio de la naturaleza por el hombre. El mandato de Dios, de dominar la naturaleza y de reinar por sobre las restantes especies, cobra en este punto sentido, debido al control que el número permite ejercer sobre la realidad. El ideal del número es controlarlo todo. La acumulación de la riqueza proveniente del Nuevo Mundo, en la Europa renacentista, la idea misma de la acumulación de esta riqueza y la necesidad de contabilizar el capital, se articularían por la función del sustento de la racionalidad matemática y del método cartesiano, en cuya última explicación se encontraría Dios como verdad absoluta: *Cum Deus calculat, fiat mundus*.²

Pero además la corriente de la razón fundamentó también el humanismo y los ideales de *la liberté, égalité y fraternité*, sin los cuales no hubiera sido posible la Revolución Francesa. Estos eran, pues, productos del ejercicio de la razón que pretendía la búsqueda del bienestar social; las consecuencias de la racionalidad científica se integraron pronto en la forma de pensar de la dinámica política europea. Y no se harían esperar en las intenciones independentistas y los levantamientos de las colonias del Nuevo Mundo.

La racionalidad científica, nacida del pensamiento cristiano, caracterizará en adelante el desarrollo de la actual sociedad contemporánea, en la que todo podría ser justificado como una verdad y como un bien si derivase del ejercicio de la razón (Moya, 2004). Es decir, todo aquello que emergería producto de la razón, no podría sino ser verdadero y bueno. El bien, lo bueno y lo verdadero se constituyeron en objetos del discurso que se podían fundamentar mediante la razón. La acumulación de la riqueza y el bienestar material, como condición del apaciguamiento de las tensiones individuales, devendrían en un atributo de la racionalidad lógica y la inteligencia: serían un don de Dios.

El mundo actual es un sistema en el que todo debe ser contabilizado como efecto de la racionalidad y el uso del número mediante la matemática: datos, ciencia, verdad, producción, riqueza, bienestar, desarrollo, son los conceptos de una secuencia en la que uno puede desagregar la intención de la civilización y su racionalidad. Hay una dictadura del número. La racionalidad moderna estaría también expresada en esto que se ha denominado la sociedad informacional, aquella que está regida por la contundencia científica del número, las cifras, los datos y la información. Esta sociedad controlada por el número, lo que denuncia, sin embargo, es el desboque del curso de su desarrollo. Las transformaciones

2. “*A medida que Dios calcula, se hace el mundo*” (Leibniz, citado por Castoriadis, 1984).

drásticas y violentas que se producen en el mercado, en el funcionamiento de las sociedades, en la política, produce este estado de incertidumbre que se traduce en un constante riesgo. Nuestra sociedad, de acuerdo a Giddens, sería una sociedad de riesgo. El campo en el que reina la matemática denuncia lo real —en el sentido lacaniano del término—, es decir, aquello inconmensurable, una porción infinita de la realidad que no puede cuantificarse y que no puede dominarse. Esta realidad “*no se ajusta ni a las expectativas humanas ni al control del hombre. La previsión de que el medio social y natural se vería sometido a un ordenamiento racional no ha resultado válida*” (Giddens, 1995).

Tenemos, entonces, que el avance del conocimiento científico produce la sensación de riesgo y desolación, junto al efecto paradójico de la sensación de indeterminación.

La posibilidad de someter toda realidad al uso de la razón no ha hecho más que construir campos discursivos y racionalidades en muchos casos contradictorios entre sí. Las consecuencias históricas en nuestro tiempo es la posibilidad racionalidad de poder justificarlo todo, de modo que en el extremo, lo racional se parece mucho a lo irracional (Moya, 2004). El hombre —decía Hegel— es un animal enfermo, loco, que mediante su locura ha inventado la razón (citado por Castoriadis, 1984). La razón se ha constituido así en el mayor don de la civilización occidental, pero al mismo tiempo, y paradójicamente, ha sido el instrumento de la destrucción de las verdades, de la fragmentación de los discursos científicos, teóricos, políticos y religiosos, y es el instrumento del actual caos político y social. Porque es posible que los grupos y los individuos tengan la necesidad de expresar la lógica de su existencia singular y necesiten participar del escenario de la vida tanto como cualquier otro que se asuma privilegiado; la lucha contra la exclusión y la segregación, de cualquier tipo, es el discurso posible con mayor vigencia en nuestro tiempo. Así, la civilización lleva en su racionalidad, el germen de su propia destrucción. Vivimos hoy, en los discursos sociales y en los discursos científicos sociales, en el discurso mismo de la postmodernidad, el proceso de la destrucción de los fundamentos de la racionalidad occidental. Es a esto a lo que se ha dominado en psicoanálisis la caída del nombre del padre o la exacerbación de las racionalidades.

El papel, la imprenta de Gutenberg, el descubrimiento de la pólvora, el descubrimiento de América, la invención de la brújula, establecieron los precedentes del pensamiento moderno y del avance científico cuyo impulso no se detendría en su deseo de saber, de construir verdades y de aplicar en las diversas actividades de la vida cotidiana de las comunidades humanas.³

Marx entendía la modernidad como una actitud de confianza en la ciencia y su racionalidad, actitud que comandaba la aplicación del conocimiento a la dinámica productiva industrial, pero advertía, también en esa línea, la construcción capilar de la sociedad capitalista.⁴

3. Castoriadis encuentra en este impulso, una voluntad de desarrollo sin límite, sin fin: se va siempre adelante aunque no se sepa a dónde se va (Castoriadis, 1984).

4. Castoriadis menciona también el proceso contrario, es decir, la aplicación de la industria en la ciencia, que tienen

La acumulación capitalista en Europa emerge como una práctica de la vida cotidiana de los individuos y las instituciones, en el campo discursivo de la racionalidad, de la voluntad de modernidad. La ciencia acompaña este proceso en una dialéctica que va produciendo una nueva civilización a la que Lacan llamará *capitalismo de la ciencia* (Lacan, 1988). No puede entenderse la ciencia sin el capitalismo ni éste sin la ciencia. Es curioso, pero el discurso filosófico cristiano finalmente produjo algo que podría inclusive serle opuesto —de hecho lo fue—: la ciencia. La fe y la ciencia comparten así un punto de articulación que es la verdad, la cual, desde el método de Descartes deriva de la razón.

Gracias a la acumulación de capital proveniente de América inicialmente y luego de otras colonias, Europa no sólo se recuperó de las devastadoras guerras medievales sino que expandió su poderío económico, político, militar y cultural sobre los cinco continentes. Pero además propició sobre la base de la acumulación de riqueza y la poulencia el nacimiento de una cultura del bienestar, fuera de las tensiones de las necesidades vitales y hacia la cobertura total de la escala de las necesidades humanas.

Max Weber, en su obra *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (1904-1905), muestra cómo los valores éticos y religiosos del calvinismo ejercieron una importante influencia en el desarrollo del capitalismo en las sectas protestantes de Norteamérica. Esta tesis, contraria a la de Marx, demuestra que el desarrollo capitalista más pujante y voraz surge en Norteamérica, debido sin duda a la herencia ideológico-religiosa del protestantismo y el ideario de la salvación.

Marx, por su parte, pensaba que la tierra era el medio de producción originario y que de ella se obtenía todas las materias primas. La explotación intensiva principalmente de minerales durante la colonia había provisto a Europa de la posibilidad de la acumulación originaria de riqueza más importante de la historia, la cual sustentaría la hegemonía capitalista posterior. De ahí surgiría el modelo de productividad que se hizo inseparable de la explotación de la naturaleza. El desarrollo de la civilización occidental, como construcción social e histórica, se sustentó en la explotación de la tierra, la acumulación de riqueza y la búsqueda de bienestar.

La práctica del capitalismo actual, en esta lógica, sigue explotando los recursos naturales como fuente de riqueza.

Puede notarse claramente que la concepción de bienestar tiene arraigo en estas circunstancias históricas y discursivas, y definen nuestra actual vida contemporánea y nuestra cultura como occidental, pero también judeocristiana, capitalista, moderna y a la vez postmoderna. En términos de discurso se puede ver cómo los individuos y sus instituciones, atravesados por esta norma, no pueden menos que alinearse o alienarse sin cuestionamiento alguno a este discurso y a este sistema de vida, es decir, sería una locura si alguien no lo asumiera como norma; todos buscamos el bienestar en todos sus niveles. El bienestar,

un efecto multiplicador de los *gadgets* que son distribuidos en el mercado.

desde esta historia y desde el despliegue de este discurso, se ha constituido en un modelo universal.

Civilización y medio ambiente

La era moderna con su racionalidad y luego la era industrial como voluntad de progreso, marcaron los antecedentes para establecer el momento actual de la civilización contemporánea. Como ha ido sucediendo, particularmente en el último siglo en la cultura occidental, el hombre y su progreso parecen representar el mayor riesgo contra el medioambiente y en consecuencia, contra su propia subsistencia. La construcción histórica de la civilización contemporánea ha traído consigo la producción de una serie de efectos en el sistema ambiental y ecológico. Estos efectos los podemos mencionar a través de dimensiones macro y microambientales.

“Cualquier alteración del medio natural tiene sus consecuencias de deterioro, aunque muchas veces tales efectos no puedan percibirse de inmediato”, nos dice Tamames (1995). La civilización occidental tiene una historia, una forma de relación productiva con el medio ambiente y desde hace algunas décadas sabemos que el deterioro ambiental, en muchos casos irreversible, ha sucedido paralelamente al desarrollo de la civilización. Los seres humanos, debido a su instinto gregario, se asocian, construyen comunidades, levantan casas y edificios que van conformando ciudades; crean instituciones y organizaciones, elaboran leyes y reglas de convivencia, organizan sus actividades de reproducción ideológica, cultural y educativa, planifican la vida comunitaria, productiva, distributiva y de intercambio comercial que se centraliza en las ciudades y sostienen una forma de relación con su entorno ambiental periurbano o rural, que deriva —la historia no ha demostrado lo contrario— en un deterioro ambiental.

En términos de lo macro ambiental podemos mencionar alteraciones como la contaminación de las aguas continentales transfronterizas, la contaminación del aire y la tierra, la destrucción de la capa de ozono, la alteración general del clima, la destrucción de las reservas ecológicas con la consecuente extinción de especies nativas tanto en la flora como en la fauna, el agotamiento de los suelos cultivables, el agotamiento de los recursos naturales no renovables. En la cadena de efectos que la forma de vida occidental ha ejercido sobre los espacios citadinos, alterando de manera acumulativa el entorno ambiental, se ha identificado mutaciones genéticas en animales y plantas, desertificación de suelos cultivables por efecto del uso de pesticidas o aguas contaminadas, sobreacumulación de residuos no degradables. Estos procesos históricos han alterado la dinámica productiva periurbana y rural en una dimensión macroecológica.

Para Renato Crespo, la actividad agrícola es una de las fuentes principales de contaminación, no sólo por la contaminación de las aguas, sino por los procesos de desertificación de los suelos cultivables debido a uso intensivo de fertilizantes, pesticidas

y fitorreguladores del crecimiento para el aumento de producción (Crespo, 1999). La producción agrícola de la tierra en la que se debe aplicar procedimientos de la tecnología y la ingeniería, en actividades cada vez más complejas en sus requerimientos científicos, implican a un conjunto de procedimientos genéticos, físicos, químicos, que orientan los procesos de drenaje, riego, canalización, conservación, etc.

No dejaremos de mencionar la posibilidad frecuente de los sucesos de desastre natural, cuya irrupción siempre sorpresiva en muchos casos, pero imperceptible y acumulativa a través de los años, en otros casos, trastoca significativamente la relación de los grupos sociales con su medio ambiente, con una concomitante crisis desencadenada en varios niveles de la convivencia cotidiana. Se ha demostrado suficientemente que ningún grupo social está al margen de afrontar desastres naturales o producidos. Las poblaciones rurales sufren con demasiada frecuencia los desequilibrios de la naturaleza que se manifiestan mediante inundaciones, sequías, terremotos, etc. Por otra parte, la concentración de población en las ciudades ha demostrado la vulnerabilidad a los desastres producidos, explosiones, derrumbes, intoxicaciones del aire y del agua; pero también a los desastres naturales: inundaciones, terremotos, tsunamis, etc.

En los espacios que en una escala van de lo macro a lo microambientales, uno de los principales problemas que afronta el habitante común de las ciudades, es el vertiginoso crecimiento demográfico, que aparejado de una incontrolable expansión urbana, ha rebasado los límites previsibles por cualquier planificación municipal organizada. Junto al desarrollo urbano de las grandes metrópolis y junto a las aspiraciones de modernidad en los países del tercer mundo, y el desarrollo industrial y tecnológico, se ha dado también el desarrollo de los problemas ambientales propios de los contextos ciudadanos: peligro de contaminación atmosférica, hídrica, polución de gases tóxicos de motorizados y envenenamiento del ambiente con plomo, crecimiento urbano desordenado y caótico. A todo esto, hay que añadir la dificultad organizativa que se manifiesta en los problemas referentes a las tareas de higiene municipal: recojo, traslado, acumulación y tratamiento de basura. Por otro lado, están también los problemas en la organización del transporte público, de desconcentración de afluencia de vehículos en las zonas céntricas de la ciudad, particularmente en las horas pico; tala y quema indiscriminada de especies forestales en áreas verdes consideradas pulmones esenciales de la purificación atmosférica de las ciudades.

El alto índice de crecimiento de la población marginal o los llamados cinturones de pobreza, siempre en el margen suburbano y, sin embargo, articulados desde su condición económica de provisión de fuerza de trabajo a la urbe o de adhesión al comercio generalmente informal, se presenta como uno de los problemas estructurales de mayor preocupación para los gobiernos y sus instituciones. Estos habitantes de zonas, no casualmente llamadas "periféricas", han constituido sus asentamientos urbanos "marginales" bajo condiciones habitacionales insalubres, debido a la carencia de servicios básicos (agua, alcantarillado, luz eléctrica, servicios de transporte, comunicación) y representan, a su vez, una población

con tendencia a una mayor expansión urbanística debido a las continuas e imparables migraciones desde zonas rurales, procesos que prometen un alto índice de concentración poblacional en las próximas décadas.

A estos problemas de la marginalidad suburbana, tan característicos de las ciudades centristas tanto primermundistas como tercermundistas como la nuestra, ha de sumarse el constante aumento de los índices de desempleo, pobreza, delincuencia, alcoholismo, drogadicción, crecimiento de la niñez abandonada y la niñez trabajadora, problemática que atraviesa las fronteras, entre este centro y la periferia urbana. Por otra parte, en el lado interno de esta división propuesta, el hombre moderno, el hombre de oficina, el intelectual, empleado de la fábrica o empresa, ejecutivo, empresario, etc., vivencia el ritmo de una productividad ineludible, al precio de sumergirse en el círculo del mal moderno: el estrés urbano y su “mundanal ruido”, su funcionamiento cronométrico laboral, que somete a la voluntad del hombre moderno al servicio de la eficiencia, la eficacia y la productividad.

En este contexto en el que el ambiente no sólo está constituido por un medioambiente natural, sino también por un medioambiente construido y además social —aspecto éste último que nos obliga a considerar dimensiones políticas, económicas, culturales— es evidente que su compleja composición se presenta como un efecto de transformación constante del ambiente —cuando no de deterioro—, de otras condiciones históricas existentes y que por lo mismo constituyen, a su vez, la causa de otros efectos sociales en sus habitantes. El ambiente influiría así en el comportamiento de las personas y éstas modificarían a su vez y de manera constante, su ambiente, en una dinámica que nos cuesta pensar que no se orienta a una catástrofe ecológica pero también social.

El resultado histórico del progreso y la civilización, de esta forma de racionalidad occidental y científica, ha configurado el estado actual de la civilización contemporánea. En todo este contexto convulsionado y caótico, ¿no es curioso que emerja un discurso reactivo a las problemáticas ambientales, que empieza a teorizar sobre el desarrollo y el bienestar, sobre las mejores condiciones de vida de los habitantes, incidiendo en la regulación y modificación del medio ambiente en que habita, para lograr establecer, a favor de la humanidad, la posibilidad de un desarrollo sostenible?

En realidad, se hace a estas alturas, absolutamente necesario encontrar respuestas a este nivel.

El discurso desarrollista y la nueva utopía

Como ya no podemos negar que el concepto de desarrollo es evidentemente una construcción que se deriva de la racionalidad occidental, añadiremos que este modelo responde casi a un perfil que ha sido construido con el aporte de distintas disciplinas científicas y en aras de sus verdades, ya que por ejemplo, desde la medicina puede afirmarse

en qué medida un individuo es saludable, y si fuera así, puede definirse desde este discurso, cual podría ser su expectativa de vida, etc. Otras disciplinas podrán aportar con indicadores para evaluar las condiciones de educación, servicios básicos, nivel de ingresos, acceso a la cultura, etc. La psicología misma define quien es mentalmente saludable, quien tiene comportamientos adecuados, quien deficiente, etc. De modo que el *campo del desarrollo* se ha convertido en un objeto multi, trans e interdisciplinario, campo en el que se configura una especie de “perfil del individuo desarrollado” o “perfil de la sociedad desarrollada” que puede rastrearse en los diferentes documentos teóricos que toman el desarrollo como objeto. Así, los aportes de la ciencia y la racionalidad occidental han permitido la construcción de un conjunto de indicadores que definen el bienestar del ser humano en todas sus dimensiones.

Podríamos preguntarnos si acaso hay otras formas de bienestar que no sean las que se han definido en estas dos grandes ramas, es decir, aquellas derivadas de las satisfacciones materiales y las derivadas de los bienes intangibles (Max Neef, 1998).

Podemos citar algunos de estos ítems, siguiendo las propuestas de Amartya Sen, Max Neef, pero además de otras organizaciones como el Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud, la UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) y otros:

- Bienestar individual
- Bienestar social
- Calidad de vida y condiciones infraestructurales sociales: condiciones de salud, expectativa de vida, empleo, educación, deporte, turismo, tiempo libre, servicios sociales y recreativos, cultura y medio ambiente; libertades de expresión, de culto, derechos humanos, equidad de género, participación.
- Condiciones materiales infraestructurales: transporte, comunicación, abastecimiento de energía, agua, industria, medio ambiente.

Estas son las condiciones del modelo universal de bienestar y de desarrollo que en Nueva York, Tokio, Río de Janeiro, Johannesburgo, en cualquier ciudad de algún país africano o en alguna ciudad boliviana como en El Alto o la provincia Bolívar de Cochabamba, pueden resultar válidas. Las vías, los recursos, las estrategias, por las que a ella se lleguen pueden ser más bien el punto de la discusión.

La posibilidad de acceder a algunos o varios de estos ítems —individual o socialmente—, de que estas expectativas puedan ser cumplidas, permitiría concluir con un criterio mensurado acerca del nivel de desarrollo al que ha arribado un individuo, un grupo social, una comunidad o una nación. Es evidente que tras este “perfil del hombre desarrollado” o de la “sociedad desarrollada” no se encuentra otro indicador que el “desarrollo económico”, lo que hace pensar que es posible que no pueda haber una forma de desarrollo que no se articule a la productividad, a la acumulación de capital, al mercado y al bienestar. Esta lógica hace del desarrollo sustentable no más que una ilusión contemporánea.

El concepto de desarrollo sustentable surgido en el debate internacional de Estocolmo (1972) y consolidado en la Cumbre de Río (1992), tiene su punto de apoyatura en el informe Brundtland de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo (1987), en el que se expresa: *“El desarrollo sustentable es aquel que satisface las necesidades de las generaciones presentes, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades”* (cit. por Guimaraes, 1997).

Hagámonos una serie de preguntas en función de vislumbrar la relación entre desarrollo y conservación del medio ambiente:

¿Puede realmente optarse por un modelo de desarrollo que no implique crecimiento económico? ¿Es posible que nuestra civilización y sus formas de relación productiva y de explotación del entorno ambiental no comprometa las generaciones futuras? ¿Hay alguna búsqueda de desarrollo que no tenga vinculación alguna con la racionalidad del bienestar? ¿Hay alguna forma de desarrollo que no busque un bienestar general, material y espiritual? ¿Hay alguna forma de bienestar que no tenga como sustento la adquisición en el mercado de bienes materiales o intangibles, que no provengan del conocimiento, de la ciencia y la tecnología? ¿Existe alguna dinámica mercantil que funcione sin los procesos productivos? ¿Los procesos productivos son independientes de los procesos de extracción de materias primas y de la explotación de los suelos y del funcionamiento de los sistemas ecológicos?

En realidad, estas preguntas conducen a una única respuesta y es que no hay desarrollo alguno que no produzca efectos de deterioro en el medio ambiente.

Pero además hay otras preguntas cuya sutileza y rareza podría sorprendernos: ¿Cómo convencer a las comunidades étnicas, de raíz autóctona, articuladas insuficientemente a la dinámica productiva, que existen posibilidades de tener mejor salud, educación, acceso a la cultura universal, mejores condiciones de trabajo, bienestar material, mayor expectativa y calidad de vida, etc.? ¿Es necesario inculcar a estas comunidades las virtudes de la racionalidad occidental y la moral capitalista, como el instrumento más preciso del desarrollo y el progreso? ¿Es necesario comunicar que esta racionalidad y esta moral es una alternativa a las creencias y al pensamiento mítico, mágico religioso, y que por consiguiente la racionalidad debe orientar todo tipo de actividad que suponga progreso y desarrollo? ¿Tal vez la opción será difundir una especie de “manifiesto del desarrollo” con el siguiente contenido?:

La racionalidad occidental ha construido la certidumbre científica de que es el sustento de las civilizaciones más avanzadas. Esta racionalidad ha producido el desarrollo de las mejores formas de vida, de las mejores formas de satisfacer las necesidades y de dominar la naturaleza y ha construido el modelo universal de bienestar y convivencia social entre los pueblos y los individuos.

Todo aquel individuo o grupo social que se sienta comprometido con el desarrollo debe asumir esta racionalidad y sus bondades, las cuales se traducirán en resultados económicos y productivos, en una ética de sustentabilidad que permitirá una integración al mercado bajo la forma de un engranaje eficiente del complejo global, el cual, a su vez, permitirá dotar a las naciones de una mayor calidad de vida, igualdad de oportunidades, respeto a la dignidad, equidad y bienestar entre sus habitantes.

Rogamos se nos disculpe la ironía, pero ¿no es así como suenan los discursos del desarrollo? Hay que reconocer que estos discursos contienen un *quantum* significativo de demagogia.

Aproximadamente en las dos últimas décadas se ha ido estructurando este discurso y en la actualidad ya se puede contar con un léxico y un respaldo teórico surgido desde las ciencias sociales, suficientemente amplio como para conjugar las utopías vinculadas al concepto de desarrollo. Entre ellos, están los conceptos de sustentabilidad, necesidades, satisfacción, bienestar, calidad de vida, participación, diversidad cultural, cooperación internacional, política, planificación, contingencia, riesgo, gestión, global, local, etc. El uso racional y fundamentado de estos conceptos configura un conjunto de teorías sobre el desarrollo; de ahí que el desarrollo sea aún un conjunto de teorías más que una técnica de aplicación a realidades concretas capaces de transformar situaciones reales en aquellos países que se han denominado, no sin una carga ideológica, subdesarrollados o en vías de desarrollo. Sin embargo consideramos que no debe estar muy lejos la etapa de consolidación de los procesos de desarrollo como procesos metodológicos de aplicación de técnicas más formalizadas y sustentadas en otros aportes cada vez más científico-tecnológicos.

Las pretensiones técnicas de los teóricos del desarrollo proponen el estudio de estos procesos en las sociedades que han alcanzado los índices más elevados de calidad de vida, para desnaturalizar aquellos procesos que han resultado históricamente eficaces y someterlos —por medio de especialistas— a programas razonados y planificados en aplicaciones técnicas. En esta vía se han gestado nuevas dimensiones y conceptualizaciones para la aplicación de programas en los “países en vías de desarrollo”, más allá de las visiones mercantilistas. Estas nuevas dimensiones son las singularidades intangibles culturales que requieren ser valorizadas como recurso fundamental para conseguir un desarrollo. Esto, por supuesto no es sino una forma de responder nuevamente a las presiones del mercado, ya que dinámica demanda transformar los objetos culturales tangibles o intangibles en objetos de intercambio mercantil; en realidad no es otra cosa que otorgar valor a los objetos intangibles.⁵

5. Existe inclusive, según el desarrollo de la epistemología postmoderna, la necesidad de superar el plano de lo positivo en la posibilidad de percibir elementos y formas no sensibles, sino abstractas a las que se les puede otorgar valor: [...] *procesos creativos, cognitivos, intelectuales, psicológicos en general como pensamientos, ideas, teorías, mitos, creencias religiosas o místicas, elucubraciones intelectuales, representaciones mentales y teorías estéticas referentes a todo tipo de arte y que son expresados por los grupos o los individuos, y que se estructuran más allá de lo fenoménico, pero que también tienen efectos en lo fenoménico y material, como elaboraciones y reelaboraciones de*

Hay que reconocer —lo reiteramos— que en el fondo hay una intención económica en toda propuesta de desarrollo. Hay que reconocer también que en este discurso, la idea de lo que hemos denominado “el perfil del hombre desarrollado” no es una representación que se asimila fácilmente en las poblaciones en general.

Con seguridad, existe en muchos casos una actitud contemplativa y absolutamente indiferente a la competitividad y a la acumulación mercantil en varias comunidades locales. La abstracción de estas propuestas sin duda no conmueve una sola fibra de voluntad de estos habitantes. ¿Cómo introducir este discurso en la población en general, pero además y con mayor fundamento, en aquella a la que se considera con menor índice de desarrollo? ¿Es posible que estas teorías puedan tener eco en estas culturas, hacia la posibilidad de generar un mayor bienestar —aquel que la ciencia ha definido—? ¿Cuál podría ser el equivalente de lo que nosotros concebimos como desarrollo en estas culturas ancestrales? ¿Es necesario hacerles percibir que su forma de vida no se ajusta a los indicadores universales de bienestar?

A la altura de las circunstancias

No estamos seguros de que a las comunidades andinas y en general a los grupos étnicos asentados en Bolivia les interese mucho una idea de “bienestar” o “la calidad de vida” en el sentido capitalista y mercantilista del término; en todo caso habría que ver la forma de discernir una dimensión equivalente a la occidental, en su propio contexto y bajo sus propias consignas.

Al respecto, podemos decir que ha surgido en los últimos cuatro años una versión más local sobre el desarrollo, en vista, justamente, de la problemática ambiental, la crisis climática y el deterioro planetario al que sin duda ha contribuido el modelo de desarrollo occidental y capitalista. Esta versión se ha construido como un movimiento alternativo crítico del sistema capitalista al cual le reconoce la explotación indiscriminada de los recursos naturales, los procesos de contaminación de las aguas y la contaminación atmosférica provocada por la emisión de los combustibles fósiles y por supuesto el deterioro del planeta, el cambio climático y el calentamiento global.

Esta propuesta ya sistematizada en algunos documentos oficiales del actual gobierno,⁶ pretende además marcar claramente la diferencia entre los efectos que producen los procesos de depredación capitalista de la naturaleza en función de la acumulación de riqueza para la obtención del goce hedonista, y la necesidad de vivir en armonía con ella con un sentido comunitario más que individualista. El equilibrio ecológico, como finalidad, no sería más que una condición del respeto por la naturaleza en tanto el ser humano, como parte de

las subjetividades grupales e individuales enraizadas en las significaciones de los contextos sociales y culturales con influencias sincréticas (Moya, 2009). A esta perspectiva ha conducido sin duda los conceptos de “capital simbólico”, “capital cultural”, de Pierre Bourdieu (1997).

6. El Gobierno de Evo Morales ratificado nuevamente como presidente de los bolivianos con una mayoría en las elecciones del 2009.

ella, estaría integrado de un modo tal, que todo lo que haga podrá afectar su armonía; sus pensamientos y sus acciones pueden determinar efectos de un mayor equilibrio pero también puede producir su desequilibrio. La armonía con el cosmos planteada en esta propuesta no es más que una concepción que ayuda a comprender la realidad como una totalidad y la integralidad de los elementos del cosmos con el sujeto. El ser humano no está sometido a la necesidad de dominar la naturaleza sino que se asume como parte de ella, como un ser que no puede subsistir si deteriora su equilibrio. La Tierra no es un objeto mercantilizado que le puede pertenecer a alguien, un objeto que se lo puede comprar en el mercado o un objeto de la producción, es más bien un ser vivo al cual el hombre le pertenece.

Curiosamente este modelo, emergente desde los rincones ancestrales de la cultura aimara y quechua, toma vigencia en el contexto actual respecto de las propuestas más vanguardistas surgidas en los últimos años desde las ciencias, para interpelar, no solo a estas ciencias y a las doctrinas sobre el desarrollo, sino también a los paradigmas científicos sociales, los modelos económicos, sociales y culturales. Hoy Bolivia tiene una propuesta para el mundo y en vista de la crisis climática mundial, existen conciencias, inteligencias y espíritus que la están escuchando.

La propuesta sobre el Buen vivir o Vivir bien (*sumaj kausay*) contiene una reflexión local de referencia nativa que, curiosamente —más allá de su atractivo exótico— tiene la cualidad de poder integrarse al conjunto de propuestas que vienen surgiendo desde las epistemologías postmodernas, con el desarrollo de la teoría de la complejidad (Edgar Morín),⁷ la física cuántica (Max Planck),⁸ y la teoría del caos (Edward Lorenz).⁹

Estas teorías que reaccionaron contra la epistemología positivista y sus efectos en la construcción de nuestras instituciones modernas, fundamentaron una crítica sistemática a la acumulación del capital, a la acentuación de las profundas diferencias sociales y al desprestigio deliberado de las culturas nativas no occidentales; la ciencia positiva negó los conocimientos y los saberes no científicos y por tanto no válidos, subordinó también su cultura, sus formas de organización social, despreció sus costumbres, sus creencias, su

7. La teoría de la complejidad implica la comprensión de que el cosmos y la naturaleza humana son realidades complejas y multidimensionales relacionadas; según esta concepción el universo no es más que una mezcla de caos y orden. El conocimiento que confronta al sujeto y al objeto se da a través de un proceso que es a la vez, biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico. El pensamiento complejo es ejercicio del conocimiento que relaciona los elementos del universo al observador, como una totalidad.

8. Según Henry Stapp (2009): "...no una estructura construida a base de entes independientes y no analizables, sino más bien, una red de relaciones entre elementos cuyo significado surge de manera total de sus correlaciones con la totalidad". O como dice G. Zukav (1991): "Nosotros mismos damos realidad, hacemos que se realice el universo. Puesto que nosotros formamos parte del Universo esto nos convierte, a nosotros y al universo, en autorealizantes".

9. Esta teoría explica que los fenómenos del universo están determinados por la disposición de sus elementos iniciales. Un ejemplo ilustrativo nos indica Lorenz (1997): "Si un meteorólogo que cree haber logrado un pronóstico exacto del comportamiento de la atmósfera en el largo plazo, no tuvo en cuenta el aleteo de una mariposa en el otro lado del planeta, su pronóstico será erróneo, ya que ese simple aleteo podría introducir perturbaciones en el sistema que modifiquen el comportamiento esperado". Los elementos del cosmos están conectados y en total interacción, de modo que un elemento simple puede provocar fenómenos de gran consideración.

religión, sus dioses y su historia. A las subjetividades, a esos procesos “internos” de los individuos y los grupos humanos, a esos procesos intangibles e imperceptibles, a las formas de pensamiento y de concepción del cosmos, se les reconoce hoy efectos en las realidades materiales, como determinantes además de procesos sociales, políticos, históricos, económicos, así como determinantes de los procesos de deterioro medioambientales. Es en este trayecto donde toma mayor vigencia la sentencia de la teoría del caos: *El aleteo de una mariposa en oriente produce huracanes en occidente* (Lorenz, 1997). La ciencia positiva, fragmentadora de las realidades en parcelas de conocimiento, finalmente separó la producción de conocimientos de la vida misma e introdujo en el pensamiento y el comportamiento social una ética de la explotación de los recursos de la tierra. Las epistemologías postmodernas, hoy, no niegan los procesos subjetivos a los cuales no los considera externos a la ciencia sino que reconocen la inseparable presencia de los procesos subjetivos en todas las actividades humanas; las ciencias de hoy prometen unificar los procesos en la perspectiva de los sistemas integrados cuyos elementos interdependientes e interconectados actúan para producir procesos más complejos. Estos acercamientos entre los saberes ancestrales y los paradigmas científicos occidentales están inaugurando aquellos diálogos que serían impensables en épocas pasadas,¹⁰ especialmente en lo que se refiere a la producción de conocimiento y la actitud de la ciencia frente a la vida.

No obstante el fracaso de la Cumbre de Copenhague (2009) por falta de organismos multinacionales y mecanismos vinculantes legales que permitan coaccionar a los “países ricos” con mayor porcentaje de emisiones de gases de efecto invernadero, la Conferencia Mundial de los Pueblos sobre el Cambio Climático (Cochabamba-Tiquipaya, 2010) ha sido oportunidad de confrontar estas propuestas con las restantes visiones. Esta cumbre que no fue de los gobiernos sino de los pueblos, con la asistencia de más 20 mil personas provenientes de todo el planeta, con exposiciones relatadas desde diversas visiones académicas, filosóficas, teológicas, cosmologías y paradigmas científicos, y con importantes propuestas políticas, ha acogido la concepción de “madre tierra” y “pachamama” planteada por pensadores locales; de pronto este último concepto, tan familiar para nosotros —pero también tan criticado en algunos sectores opositores al gobierno, sobre todo desde que al Presidente Evo Morales se le ocurrió que la Madre Tierra debía tener derechos—, fue acogido a tal punto en oportunidad de la esta Conferencia Mundial, que se ha impuesto denominar a la tierra justamente como “pachamama” y otorgarle sus derechos.

A continuación transcribimos algunos párrafos de una conferencia de Leonardo Boff dictada en oportunidad de este evento mundial en la que, él como otros, reconoce a la tierra como la madre:

Tenemos que llegar a nuestras raíces terrenales. Esto revela nuestra unidad, tierra y humanidad. Además que esa tierra crea condiciones para producirla, se

10. El budismo zen, por ejemplo, encuentra puntos en común con la física cuántica.

ha creado la vida como un momento de la tierra y la vida de los humanos. Los organismos vivos han creado su hábitat. La biósfera es creación de la propia vida y por eso que la tierra misma es vida, y tiene un valor intrínseco. Solo un ser vivo puede producir seres vivos. Si los seres humanos poseen igualdad de derechos, y si la tierra constituye una única realidad, entonces la tierra participa de la dignidad de los derechos de los seres humanos. Es una ofensa a la dignidad, una violación a sus derechos impedir que se mantenga entera, con capacidad de producirse y auto regenerarse.

Visión cuántica de la realidad. Pensar en aportes más avanzados de la física, del mundo subatómico, esta realidad cuántica. Todo en el fondo es energía en distintos grados de densidad. La materia es energía altamente condensada. La realidad está constituida de energías, y se forman redes de energía, se relacionan mutuamente. Todo tiene que ver con todo, en todas las circunstancias. Todo es relación. Un dato que entró en el reconocimiento de la ciencia en los años 50. Ante decíamos que la materia concentrada tiene masa. Después hemos descubierto que tiene energía, eléctrica y nuclear, y de aquí todo el proceso de industrialización moderna. Desde los años 50 hemos sabido que tiene información que puede ser acumulada. Esta información apareció en el primer momento, cuando los primeros dos momentos han creado una red de intercambio de información. Todos los seres que se relacionan, intercambian información y cada uno lo hace a su manera propia. Cada uno empieza a tener una historia, subjetiva, hasta llegar a la extrema complejidad que es el ser humano. La realidad está llena de informaciones, la tierra guarda la memoria ancestral de su memoria, tiene su subjetividad histórica, que es diferente a la nuestra. La diferencia no es de principio, es de grado. Esta subjetividad hace que todos los seres sean seres con memorias, que conviven con nosotros en la gran comunidad. Una razón más para entender con datos de la ciencia que la tierra tiene dignidad. Ahora empieza el tiempo de la biocivilización, en esta época se reconoce el destino común, el siglo 20 fue el siglo de los derechos humanos, el siglo 21 será el siglo de la naturaleza, de la dignidad de la madre tierra (Boff, 2010).¹¹

Hoy, por intermedio de la Conferencia de la ONU y la Conferencia Mundial de los Pueblos, la Tierra no sólo es Madre sino que tiene derechos. Lo importante aquí, es cómo esta Conferencia Mundial —que en realidad fue un laboratorio social, epistemológico, un laboratorio conceptual que requiere producir conceptos más pertinentes— comenzó a marcar las directrices de la necesidad de compatibilizar el desarrollo humano con el equilibrio de la

11. *Transcripción anónima (in situ) de una joven ecuatoriana durante la Conferencia realizada por Leonardo Boff, "Los derechos de la madre tierra", en el marco de la Conferencia Mundial de los Pueblos sobre Cambio Climático y los Derechos de la Madre Tierra, realizada en Cochabamba, Bolivia. Abril 2010. (<http://rumboacochabamba.wordpress.com/>). Leonardo Boff es teólogo, profesor universitario, ex sacerdote franciscano, teórico de la Teología de la Liberación y de la Teología Ecológica.*

naturaleza. Con estas propuestas, junto a aquella, en la que el agua deberá ser considerado un “derecho humano”, la cosmología ancestral andino-amazónica se ha puesto a la altura de las circunstancias históricas.

Cuando las utopías comunitarias del pasado parecen haber fracasado, cuando los sistemas económicos y sociales, y cuando los discursos científicos parecen no haber resuelto los principales problemas humanos, cuando la economía del libre mercado se ha agotado al no producir los resultados previstos, se construye una nueva racionalidad sobre el desarrollo y el medioambiente, en una nueva lógica que permitirá la elaboración de nuevos conceptos y nuevos campos discursivos en una perspectiva más integradora que fragmentadora.

Bibliografía

Aragonez, J. I.

1998 *Psicología ambiental*. Ed. Pirámide, Madrid.

Bourdieu, Pierre

1997 *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama. Barcelona.

Castoriadis, Cornelio

1984 *Reflexiones sobre el “Desarrollo” y la “Racionalidad”*. Ed. Antropos. Bs. As.

Claxton, Mervyn

1994 *Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural. 1988-1997*. Cultura y Desarrollo. UNESCO.

Crespo, Renato

1999 *Diccionario de términos ambientales*. CESU – UMSS. La Paz.

Cuervo, Luis

1999 Paradigmas de planeación urbana y conceptos de desarrollo, en *La Ciudad: habitat de diversidad y complejidad*. Universidad Nacional de Colombia.

Galeano, Eduardo

1971 *Las venas abiertas de América Latina*. Ed. Siglo XXI. Argentina.

Giddens, Anthony

1995 *Modernidad e identidad del yo*. Ed. Peninsula. Barcelona.

Guimaraes, Roberto

1998 Modernidad, medio ambiente y ética: un nuevo paradigma de desarrollo, en *Ambiente e Sociedade. Año 1. N° 2. Brasil.*

Moya, Luis

2004 *Ética y subjetivación de la muerte frente al discurso contemporáneo.* Ed. Runa. Cochabamba.

2009 *Inventiones sobre la sonoridad andina.* Agalma ediciones. Facultad de Humanidades-Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba-Bolivia.

Stapp, Henry

2009 *Mindful Universe: Quantum Mechanics and the Participating Observer.* Estudiando la conciencia y su relación con el mundo físico. <http://zeteticismo.blogspot.com/2009/01/hemry-stapp-y-su-libro-mindful-universe.html>

Zukav, Gary

1991 *La danza de los maestros del Wu Li.* Plaza & Janés Editores. S. A. <http://mmoya59.spaces.live.com/Blog/cns!DC333747291344B7!283.entry>

Tamanes, Ramón

1995 Río 92: esperanzas y frustraciones, en *Ecología y desarrollo sostenible.* Alianza editorial. España.

Tarrab, Mauricio

2000 El riesgo de la modernidad, en *Más allá de las drogas.* Ed. Plural. La Paz.



APLICACIONES



Notas sobre la investigación y la producción de conocimiento

Roxana Villegas Paredes*

La investigación y la producción del conocimiento académico se desarrolla en el marco de la unilinealidad histórica “antropocéntrica”¹, el cual es el resultado de la evolución y el perfeccionamiento de la sociedad humana, pero no de cualquier sociedad sino de la sociedad humana industrial desarrollista². Sabemos, entre tanto, las consecuencias que trae hoy en día esta manera de pensar y en esto es posible que pudiera haber discrepancias significativas, porque son resultados de la observación, medición y elaboración hechas por agentes competentes científicamente.

- El calentamiento global, fenómeno invernadero.
- La capa de ozono se adelgaza y hay huecos en ella.
- La atmósfera está contaminada, sobre todo, en los cascos urbanos.
- Hay pérdida de las especies vegetales nativas y animales.
- El planeta se está llenando de basura, ya no hay campo para los desechos.
- Hay aumento demográfico alarmante (Peña, 2006: 1).
- Los huracanes son cada vez más frecuentes.
- El descongelamiento de los glaciales del norte de Europa y como consecuencia la escasez del agua dulce.

Frente a esta situación, ¿aún se puede tener la responsabilidad moral para seguir promoviendo proyectos educativos modernos de la ilustración, los mismos que darán por sentado viejos parámetros culturales como últimas y únicas verdades?

* Licenciada en Ciencias de la Educación y actual Docente del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UMSS.

1. Una forma de pensar del mundo natural como un recurso a ser explotado para fines humanos considera la suerte del ambiente como separada del destino de los humanos: los humanos como racionales mientras el entorno natural es visto como lo silvestre que requiere ser sometido a control racional o reemplazado por un entorno artificial creado por expertos científicos tecnológicos. Esta es una característica clave del pensamiento occidental que puede ser rastreado desde el *Libro de Génesis* (Browsers, 2007: 1)

2. El discurso de “Desarrollo” surgió en el discurso de Truman en Enero de 1949, desde entonces comenzó a distinguirse la pobreza como atraso y efecto de subdesarrollo. “Desarrollo” tiene en el discurso de Truman el significado de evolución hacia el bienestar y el perfeccionamiento del género humano (Peña, 1996: s/p).

¿Tendrán que ser las futuras generaciones las que tengan que pagar por los errores de las pasadas generaciones?

Es sin duda la educación el punto central de la discusión. Por lo tanto ¿las formas cómo aprendemos a conocer en la universidad, bajo el método puramente cuantitativo, tiene algo que ver con la erosión de la diversidad de saberes, las prácticas locales y el calentamiento global?

¿Existe la posibilidad de la conversación sobre la diversidad cultural en la Universidad?
¿La revaloración de la diversidad de saberes y prácticas ancestrales y locales es una medida al calentamiento global?

La investigación, la producción del conocimiento y la posibilidad de la diversidad cultural en la universidad

Cuando se habla del conocimiento en las ciencias empíricas debe considerarse ciertas características: el conocimiento es:

Universal, mundo de abstracción, Cerebral, Impersonal/desencarnado, Articulado/explicito, Analítico, Único acceso como resultado de la aplicación de un método, Distancia, Mirada técnica, Oposición jerárquica de sujeto/objeto, Teórico y es producto de la actividad sistemática y experimental (Ishizawa, 2001)

No se puede hablar del problema del conocimiento sin hacer referencia al pensamiento de Kant, que señala que el conocimiento deriva en el espíritu humano de dos fuentes fundamentales: lo que viene de la experiencia y lo que aporta el sujeto; es decir, la primera es el poder de recibir representaciones; la segunda, la facultad de conocer un objeto por medio de estas representaciones. Por la primera nos es dado un concepto, por la segunda es pensada (Cfr. en Dardichon, 2000: 46).

Por su lado, Bacon también hizo uno de los grandes aportes en la concepción utilitarista del conocimiento, traducida en ciencia cuando sostiene que el fin de la ciencia no es la contemplación de la naturaleza, sino el dominio de la misma, pero esto sólo será posible si la conocemos ya que a la naturaleza se la domina obedeciéndola, porque conocimiento y poder humano viene a ser lo mismo; es decir, es necesario conocer las leyes que rigen los fenómenos naturales para, sometiénolas, utilizarlas en beneficio propio (Cfr. en Ob. Cit: 10).

De esta manera se instala en la concepción europea el estudio de la realidad natural como ámbito y objeto de las ciencias empíricas modernas; es decir, la explicación mecanicista de la realidad, lo cual supone una relación de sometimiento y de dominación a la naturaleza. Esta forma de concebir la realidad es reproducida en las universidades.

Sin embargo, en la actualidad vemos que el poder del conocimiento es mayor al poder de la capacidad humana; es decir, aquella ciencia que el género humano creó para controlar la naturaleza, terminó controlando al propio ser humano. La esperanza de la sociedad puesta en la ciencia moderna no se ha cumplido y el ser humano es más bien un instrumento en la lógica de la ciencia.

Tal como afirma Peña:

... si al comienzo de la Modernidad el poder descubierto en la naturaleza fue tomado como absolutamente manipulable mediante el conocer en beneficio del género humano —Bacón creía en la posibilidad de la recuperación del paraíso mediante el conocer científico— hoy ese poder trata de legitimarse por sí mismo al instrumentalizar al hombre (2007: 5-6).

Desde esta percepción, se puede afirmar que existe predominio de la racionalidad instrumental en la sociedad actual. Esta racionalidad es adquirida, también, mediante los procesos de la educación universitaria.

Es así que la educación universitaria, según Browsers, tiene las siguientes características:

- Los valores que son apreciados en las universidades son los conocimientos de alto nivel por sobre los saberes ancestrales.
- La tradición es un obstáculo para el progreso.
- Las universidades occidentales manejan el entendimiento de la ilustración.
- La universidad valora más el alfabetismo textual sobre la oralidad.
- Las universidades promueven individualismo por encima de la comunidad.
- Las universidades privilegian la economía del mercado sobre lo comunitario.
- Manejan la naturaleza como recurso, algo que tiene que ser explotado, más que el intercambio y un crecimiento mutuo.
- La educación de la universidad promueve la privatización de los bienes comunes como el sistema de agua potable de riego, etc. (Browsers, 2007).

También es importante mencionar que son dos los prerrequisitos del proyecto moderno de la ilustración:

El primero, tiene que ver con la fe en el progreso humano que se traduce en la quimicalización de la agricultura, la sustitución de los cultivos nativos por los transgénicos. En ese sentido, la medicina académica erradicó las yerbas curativas y la medicina tradicional;

las semillas transgénicas desplazaron las semillas nativas. De la misma forma, el proyecto de la ciencia moderna pretendió borrar las otras formas de ver, hacer, sentir, pensar y tener.

El segundo prerrequisito es la fe en la educación de las masas populares. Al respecto el director de la *Enciclopedia*, Diderot (1751-1772), dice lo siguiente: “*desde el primer ministro hasta el último campesino, es bueno que sepa leer, escribir y contar*” (cit. por Ponce, 1981 [1934]). Entonces la visión de la educación se constituye en un medio de superación de la condición de vida, utilizando la lectura y la escritura para este fin.

Esta única visión de concebir el mundo es visibilizada también por el sistema educativo. Las escuelas y la educación universitaria son los medios de homogenización y asimilación del modelo educativo moderno industrial y la preparación de los ciudadanos para reproducir procesos sociales de producción. Desde los inicios de la civilización la educación se pone al servicio de la reproducción de los procesos sociales.

Los contenidos privilegiados en el sistema educativo corresponden a la visión de la ciencia³ y la técnica moderna, donde el profesional se propone como misionero del progreso y actor de la transformación, aplicador de un método sistemático para solucionar problemas desde un único punto de vista, desvalorizando las otras formas de estar para alcanzar su individual propósito económico.

El método cuantitativo, experimental y sistemático contribuye a la industrialización creciente del planeta. Tal como dice Ishizawa:

El control y el manejo y el consecuente dominio de la naturaleza son objetivos y resultados de este modo de conocer el mundo. No debería sorprendernos que se afirme hoy que la ciencia y la tecnología son contribuyentes principales de la presente crisis ecológica. Además, el control y el manejo exigen la mecanización y artificialización de los componentes. La diversidad es un obstáculo intrínseco a la ciencia y la tecnología. Con todo esto, puede aseverarse que el conocimiento del técnico profesional, adquirido en el sistema educativo, contribuye a la crisis ecológica y a la destrucción de la diversidad en el planeta (2007: 7).

En definitiva, se tiene una visión antropocéntrica del mundo, donde poco interesa el bienestar de la naturaleza, de la cual depende la supervivencia del género humano y todos los ecosistemas del planeta Tierra.

3. *Ciencia moderna es mercancía universal [...] también aprobada por muchos, cuya devoción a sus dictados y su propagación es, más que menos, frecuentemente relacionada a sus capacidades de proporcionar un salario elevado y, a menudo, además, poder, prestigio y un automóvil con chofer [...]. La ciencia era una elección ideal porque reclamaba ser capaz de rehacer la realidad. Redefinía e inventaba conceptos y leyes, y de esa forma, rehacía la realidad, también. Fabricaba nuevas teorías sobre la forma en que la naturaleza funcionaba, o más importante aún, sobre la forma en que debía funcionar (Álvarez, 1996: 32, 42 y 48).*

Esta forma de pensar anula cualquier posibilidad de diálogo intercultural; ya que para un verdadero diálogo de saberes⁴ se requiere del mutuo respeto entre los que conversan y se relacionan en medio de la diversidad cultural.⁵

En este sentido se plantea que no sólo debería enseñarse **un solo** conocimiento sino incorporar (*yapar*) la **diversidad de saberes** que todavía están latentes en las comunidades originarias. Este planteamiento no significa que se tenga que anular la oficialidad para implantar otra estructura sistémica peor o mejor que la existente. Se trata más bien de contribuir al mejoramiento de la situación y de ese modo hacer que el sistema oficial sea menos violento con la diversidad cultural.

Esto no sólo como medio para viabilizar la aplicación del currículo oficial, sino para la afirmación cultural y la recreación de la diversidad de saberes originarios, como una medida al calentamiento global; a la crisis ecológica resultado de la desnaturalización; a la crisis social fruto de la descomunalización y a la crisis de los valores y de la espiritualidad producto de la desacralización.

Desde estas perspectivas, se propone considerar en la educación superior el currículo intercultural que hace referencia a la capacidad de tomar la decisión de incorporar la diversidad de saberes locales en el currículo oficial, para fortalecer (*kallpacha*) la cosmovisión local y de esa manera contribuir a la conservación de la diversidad de especies nativas facilitando la revitalización y regeneración de los ámbitos de comunidad,⁶ en lugar de seguir contribuyendo en el progreso industrial que en la actualidad está acelerando el ritmo de los cambios ambientales, expresados en la crisis ecológica global y la pérdida de la diversidad de especies. Esta situación es resultado de la educación colonizadora y antropocéntrica, donde poco interesa el sostenimiento de los ecosistemas de la tierra, sino la rentabilidad y el poder tan codiciado por todas las sociedades.

4. Las características del saber son: local/contextual, sensual/emocional, encarnado en el ayllu, implícito/tácito, holístico/múltiples vías de acceso, ocurre en la crianza, inmediatez, involucramiento, equivalencia, vivenciado (Ishizawa Cit. por Grillo 1996: 29-49).

5. *[E]n los Andes, hablar de la cultura de la diversidad es hablar de la cultura de la abundancia. Todo es vivo y singular a la vez. Una chacra como una semilla no es igual a otra. Vivimos en el mundo de la heterogeneidad que cría a la heterogeneidad. Ajenos a toda conducta evolutiva por las que las formas de vida son divididas en inferiores y superiores, los andinos respetan y tienen cariño por todas las formas de vida. No clasifican a éstos por algún atributo en más evolucionadas y en menos evolucionadas, en mejores y peores. Sabemos que aquellos que hacen estas divisiones tienden a simplificar la diversidad eliminando a las consideraciones inferiores. Por esta vía la diversidad se va estrechando y la vida se queda sin alternativa (Rengifo, 1996: 20). La diversidad cultural puede ser la clave de la supervivencia en la especie humana [...] deberíamos mantener la diversidad de formas de comprender, crear y resolver problemas que la especie humana ha sido capaz de generar (Marglin, 2000: 314).*

6. Ámbitos de comunidad. Los ámbitos de comunidad representan tanto los sistemas naturales (agua, aire, suelo, bosques, océanos, etc.) como los patrones y tradiciones culturales (el conocimiento intergeneracional que abarca desde el cultivo y la preparación de la comida, las prácticas medicinales, las artes, las artes sanas, las ceremonias, las libertades cívicas, etc.) que son compartidas sin costo por todos los miembros de la comunidad; la naturaleza de los ámbitos de comunidad varía en las diferentes culturas y bio-regiones; lo que no ha sido transformado en relaciones mercantiles; la base de los sistemas de apoyo mutuo y la democracia local; en el mundo moderno, los ámbitos de la comunidad pueden mantenerse sin ser privatizados o cercados por la propiedad corporativa mediante la gestión de los gobiernos locales y nacional. Los sistemas municipales de agua potable y los parques nacionales, son ejemplos contemporáneos de los ámbitos de comunidad (Bowers, 2007: 1).

Por lo tanto, hay que hacer del currículo intercultural (Villegas, 2007: 99) un espacio de diálogo y conversación⁷ de la diversidad de saberes, porque no vaya ser que nos quedemos como dice este dicho de un nativo norteamericano: “*Sólo cuando hayas cortado el último árbol, pescado el último pez y contaminado el último río, te darás cuenta de que no puedes comer dinero*” (Shiva, 1996: 322).

Bibliografía

Alvárez, Claude

1997 Ciencia. En *Diccionario del Desarrollo*. Wolfgang Sanch (ed). Cochabamba: CAI002E

Bowers A., C.

2007 *Diccionario de Ecojusticia / revitalización de los ámbitos de la comunidad*

Dardichón, Francisco

2000 Apuntes de la Filosofía Moderna Universidad Católica Boliviana, Cochabamba-Bolivia

Grillo Fernández, Eduardo

1994 El paisaje en las Culturas Andinas y Occidental Moderna. En *Crianza de la Chacra*. PRATEC, Lima, Perú.

Ishizawa, Jorge

2001 *Notas sobre una epistemología para la afirmación cultural en los Andes Centrales*. PRATEC. Lima.

Marglin, Stephen A.

2000 *Perdiendo el Contacto. Hacia la Descolonización de la Economía*. Primera

7. Conversar es sintonizarse. Conversar es latir al mismo ritmo, es lograr la empatía mutua. Pero no a todos nos es accesible lo mismo por la percepción y la emoción. Cada quien, según su propia índole, percibe y se conmueve diferente. Esto se corresponde con la característica de la incompletitud que es propia de todos los seres del mundo vivo andino. (Grillo, 1994: 55).

Vemos, pues, que la conversación nos permite acceder a la sabiduría de los demás a pesar de no compartir con ellos determinadas capacidades de percepción y emoción. La conversación no se limita al diálogo, al fluir de las palabras, sino que compromete, como ya dijimos, toda nuestra capacidad de sintonizarnos, de latir al mismo ritmo de aquel con quien conversamos (Grillo, *Ibíd.*).

Edición PRATEC/Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas, CAIPACHA/Centro de Aprendizaje Intercultural, CAM/Centros de Aprendizaje Mutuo Cochabamba-Bolivia.

PEÑA, Antonio

2007 *Ecología, ciencia y tecnología.*

1996 Presentación. En *Diccionario de Desarrollo.* Wolfgang Sanch (ed). Cochabamba: CAI002E

Ponce, Aníbal

1981 (1934) *Educación y lucha de clases.* Editores mexicanos unidos. México.

Shiva, Vandana.

1996 Recursos. En *Diccionario de Desarrollo.* Wolfgang Sanch (ed). Cochabamba: CAI002E

Rengifo Vásquez, Grimaldo.

2005^a *Conferencia sobre Cosmovisión Andina.* Cochabamba, noviembre.

2006 La Cultura Andina de la Biodiversidad de Los Andes. En *La Cultura Andina de la Biodiversidad.* Primera Edición PRATEC. Lima.

Villegas Paredes, Roxana

2007 *Participación Comunitaria en la Elaboración y Ejecución de Currículo Intercultural.* Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. UMSS. Cochabamba-Bolivia.



PROPUESTAS

Los derechos indígenas en el marco de las políticas educativas y lingüísticas en Bolivia

Patricia Alandía Mercado*
María Pía Franco**

Introducción

Hace ya casi veinte años que en Bolivia, por primera vez, se constitucionalizó la diversidad con el reconocimiento de su pluriculturalidad y multilingüismo. A partir de entonces, desde la elevación a rango de ley de la *Declaración Universal de Derechos Indígenas* en el 2007, hasta la definición del Estado plurinacional con la aprobación de la *Nueva Constitución Política del Estado*, hemos asistido a una “reemergencia indígena” que se ha convertido en el catalizador de un proceso de cambios, muchos aún formales y circunscritos al ámbito legislativo, pero capaces de permear las más profundas representaciones sociales y contribuir a la reconstrucción de una nueva identidad boliviana. Sin embargo, la historia de los pueblos indígenas sigue ofreciendo pruebas de inequidad, exclusión y discriminación que, en cierta forma, cuestionan la eficiencia en la implementación de las normas y ponen en evidencia el riesgo de que este proceso se estanque en la mera retórica.

El presente artículo analiza, a partir de la revisión de la normativa referente al tema, la situación de los derechos culturales de los pueblos indígenas en Bolivia, con énfasis en aquella delineada en las políticas educativas y lingüísticas de los últimos 30 años — la educación intercultural bilingüe, la *Ley de Reforma Educativa*, el *Anteproyecto de Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez*— así como los retos que la oficialización de las lenguas indígenas ha despertado en el ámbito de la revitalización, la normalización y la construcción de una escrituralidad propia en el marco del actual contexto político nacional e internacional.

* Docente de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, UMSS.

** Docente de la Carrera de Lenguas Modernas y Filología Hispánica, UAGRM.

Situación de las lenguas indígenas en Bolivia

La situación sociolingüística boliviana se caracteriza por su diversidad, la cual ha ido mermando de manera acelerada durante el siglo XX. De los 76 grupos étnicos registrados en el Censo de 1900, muchos de ellos habitantes de las tierras bajas y “*no sometidos al dominio de las leyes de la República*” (Molina y Albó, 2006: 27), a principios del siglo XXI se consignan 36 pueblos indígenas hablantes de 34 lenguas¹ (Crevels y Muysken, 2009).

Los datos referidos a la densidad demográfica y al número de hablantes de lenguas indígenas varían en diferentes investigaciones debido a diversos factores. Por ejemplo, los censos generales no suelen distinguir tipos de bilingüismo practicados, de manera que a veces convergen en un mismo grupo personas con un amplio dominio de su lengua, con otras bilingües funcionales o pasivas, es decir que manejan sólo alguna habilidad en una segunda lengua,² aunque otras veces son incluidas en categorías distintas; en otras ocasiones, las divergencias se deben a la itinerancia de los hablantes en espacios de fronteras políticas, a casos de multilingüismo, a la falta de nitidez en los límites entre lengua y dialecto, entre otros varios.

La lengua, en todo caso, fue utilizada en el Censo del 2001 como uno de los criterios para la clasificación entre indígena completo, parcial y por autoidentificación, y sobre estos datos se han realizado, en general, los listados de lenguas vivas, amenazadas y en peligro de extinción. En este sentido, cabe mencionarse que el grado de vulnerabilidad de una lengua está ligado no sólo al porcentaje de hablantes, sino también a la edad media de la población que la utiliza —dado que es la niñez la que garantiza su uso futuro—; a las condiciones socioeconómicas de vida del pueblo —como su tamaño, cohesión, lugar de residencia (rural o urbano); nivel de dispersión o aislamiento, relaciones económicas y políticas con otras comunidades—; a las circunstancias que favorecen o no la lealtad lingüística —como el prestigio interno y externo de los hablantes, contacto con otros idiomas, choques culturales— y a las políticas estatales o paraestatales a las que estén sujetos, entre los principales factores.

Tomando en cuenta la compleja red de estos factores, López señala la vulnerabilidad de las siguientes lenguas: canichana, guarasugwé, itonama, joaquiniano, leco, maropa pacahuara y tacana;³ en tanto que Romero,⁴ sobre datos de la UNESCO (2009), enfatiza en

1. APCOB registra 36 en tierras bajas (APCOB, 1994).

2. Así lo señala Muysken en *La página del idioma español*:

Por ejemplo, hay una publicación de Xavier Albó que toma datos del Censo de 2001 y establece la existencia de 150 hablantes de la lengua uru (uchumataqu), aunque nosotros pensamos que ya no hay nadie que lo haga efectivamente. Como en otras consideradas extintas, hay personas que saben palabras y frases, pero no las usan en su comunicación diaria. Según el experto, hay gente que informa que aún habla su idioma materno cuando en realidad no lo hace, ya que sólo recuerda palabras sueltas. Esto causa informes contradictorios, y por eso hay libros que dan por perdido a un idioma mientras que para otros aún está vivo (elcastellano.org. 25/08/09).

3. “... por contar con muy pocos hablantes, por lo general ya mayores” (López, 2006: 28).

4. Exposición sobre datos del *Atlas interactivo de las lenguas en peligro en el mundo* (UNESCO, 2009).

los siguientes grados de vulnerabilidad:

- Extintas: apolista (variedad del tacana), canichana y uru.
- En situación crítica: baure, cayubaba, itonama, leco, maropa o reyesano, moré, pacahuara, yuqui.
- Seriamente en peligro: araona, ese ejja, mosetén, movima, sirionó, yaminahua, tapiete y machineri.

Recientemente, un equipo boliviano-holandés, que desde el año 2000 investiga la realidad lingüística del país, ha previsto que 25 de ellas se extinguirán irreversiblemente antes del año 2100 y, por la confluencia de factores favorables entre los antes mencionados, sólo sobrevivirán nueve: quechua, aimara, chipaya, guarayo, guaraní-chiriguano, weenhayek, tsimane, yurakaré y bésiro (chiquitano) (Crevels y Muysken, 2009).

Antecedentes de la Educación Intercultural Bilingüe en tierras bajas y altas

En ciertos momentos de la historia colonial y republicana, las lenguas indígenas fueron utilizadas en la instrucción y, especialmente, en la evangelización. No obstante, salvo por experiencias aisladas como la escuela-ayllu de Warisata y otras donde ésta se replicó, durante la primera mitad del siglo XX los proyectos políticos liberales de construcción de una identidad nacional, interesados en la incorporación de las mayorías populares a la fuerza laboral y de mercado, implementaron políticas educativas homogeneizantes y occidentalizadoras, que, por tanto, suponían la asimilación o la invisibilización de lo indígena, y, en el ámbito lingüístico, provocaron el avance de la castellanización, cuando la escolarización pasó a ser gratuita y universal.

Sin embargo, pronto los resultados sirvieron para cuestionar esta concepción uniformadora del *Código de la Educación Boliviana* de 1955, pues los niños y niñas indígenas que acudían a la escuela veían truncado el desarrollo de sus competencias en lengua materna, no llegaban a apropiarse del castellano dado que su enseñanza se limitaba a la repetición de cuestiones ortográficas y gramaticales y tampoco accedían a los contenidos de las asignaturas, que se dictaban exclusivamente en esta su segunda lengua y bajo postulados puramente conductistas. Tras décadas infructuosas en este sentido, se empezó a plantear metodologías alternativas que consideraban el bilingüismo y la enseñanza de lenguas desde el relativismo cultural, por tanto sin la estigmatización de la diferencia y con la concepción de la lengua como expresión de una identidad colectiva.

Así, desde una formación de la nacionalidad asentada en el individualismo y la igualdad jurídica de todos sus ciudadanos en el seno del Estado, la cual había sido reforzada con la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, de 1948, a finales de los años 60, la realidad apremió hacia la aceptación de las diferencias que se evidenciaban en las

sociedades, lo que derivó en el reconocimiento de derechos de las minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, primero como derechos individuales y luego como derechos colectivos. Al *Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales* (1966) se adhirió Bolivia en vísperas del retorno a la democracia en agosto de 1982, y las reivindicaciones populares de la época de dictaduras —reconocimiento de la diversidad, de la pluralidad cultural, del multilingüismo (López, 2005: 80)— pasaron a delinear las políticas del nuevo Estado democrático.

En esta emergente coyuntura, con varios talleres, seminarios y congresos dirigidos a la unificación de los alfabetos aimara y quechua, reconocidos oficialmente en 1984, se inició la revitalización de estas lenguas, que promovió la producción de gramáticas, diccionarios y otros textos para la educación bilingüe, así como también abrió espacios en los medios de comunicación o la literatura, ajenos hasta entonces para las lenguas indígenas. A semejanza de lo ocurrido en Occidente, se realizaron los *Encuentros de Poblaciones Indígenas del Oriente Boliviano*, en el marco de los cuales analizaron la exclusión socioeconómica y cultural de sus pueblos y se plantearon demandas como la educación bilingüe y el reconocimiento de sus lenguas como oficiales, sobre lo cual asentarían reivindicaciones más específicas y de mayor incidencia en la definición de la política nacional.

Con el retorno de la democracia, la heterogeneidad de la cultura boliviana, antes identificada como causa del retraso económico y de los desequilibrios sociales del país, pasó a ser reconocida como su principal riqueza, de manera que la reconstrucción de la identidad nacional demandaba entonces la incorporación de los pueblos indígenas en la política nacional.

El Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP), dependiente del Ministerio de Educación y Cultura, durante la oficialización, en 1987, del alfabeto guaraní promovida por la CIDOB, declaraba que *“Bolivia es un país donde coexisten diferentes culturas nativas que han sido sucesivamente postergadas por la imposición de formas culturales extranacionales provocando un proceso creciente de alineación y aculturación del pueblo, que pone en serio riesgo su propia identidad y existencia. Que el sistema educativo actual responde a estructuras del sistema dependiente, que impone el aprendizaje de idiomas extranjeros, subvalorando los nativos”* (en Riester y Zolezzi, 1989: 278-279), y, reconociendo el carácter plurinacional, intercultural y plurilingüe del país — ejes del discurso político y particularmente educativo—, resolvía implantar su utilización en la producción de materiales pedagógicos, científicos, literarios y otros, además de reproducir esta experiencia al resto de lenguas indígenas.

Las demandas culturales y educativas se concretaron en proyectos experimentales enfocados en la educación bilingüe, los cuales se ejecutaron con el financiamiento de UNICEF (1989-1994) y dieron como resultado la capacitación de maestros, la elaboración de materiales y el desarrollo de metodologías de enseñanza de lenguas, especialmente del

castellano como segunda lengua en entornos quechua, aimara y guaraní, los cuales nutrieron abundantemente las reformas posteriores puesto que sus evaluaciones arrojaron resultados ampliamente positivos no sólo en cuanto a apropiación de lenguas sino también en el desarrollo de aprendizajes en general.

Sin embargo, más allá de los logros puntuales en cuestiones lingüísticas y educativas, estas experiencias fueron modificando las percepciones de indígenas y campesinos en cuanto al manejo de sus lenguas y de su papel en las reivindicaciones sociopolíticas. Ya en el *Manifiesto de Tiwanaku* (1973) habían expresado sentirse “extranjeros en nuestro propio país”, y se había ido delineando el discurso de la colonización económica, religiosa y política (en Garcés, 2008: 109). La maduración de esta toma de conciencia dio pie a los proyectos educativos populares de la COB y de la CSUTCB, que planteó el carácter anticampesino de la educación rural boliviana, la cual —afirmaban— “*nos ayuda a negarnos a nosotros mismos [...], nos enseñan a tener vergüenza de nosotros mismos*”(intervención de Víctor Hugo Cárdenas, en Riester y Zolezzi, 1989: 266), por lo que se insistió en el papel activo que debía jugar la sociedad en la determinación de la pertinencia de los contenidos curriculares y las metodologías aplicadas, como parte de la coparticipación y la cogestión que se planteaba en diversos proyectos en el ámbito político.

En los más diversos escenarios, como la emblemática marcha de los pueblos indígenas de tierras bajas de 1990, se apuntó a la recuperación y titulación de territorios indígenas y a la autodeterminación, lo que tuvo como respuesta la Ley 1551, de 1994, que “*reconoce, promueve y consolida el proceso de participación popular, incorporando a las comunidades indígenas, campesinas y urbanas, en la vida política y económica del país*” (Ley de Participación Popular, art. 1). El 7 de julio de 1994 se promulgó la *Ley de Reforma Educativa*, que consideraba, de alguna manera, las demandas expresadas en el *Proyecto de Ley Indígena*, de 1992, resumidas en la preservación y desarrollo de “*su propia cultura, patrimonio histórico, religioso, formas de vida, idiomas y programas de educación*” (en Marinissen, 1998: 28).

La Ley de Reforma Educativa

La *Ley de Reforma Educativa* 1565 (LRE) sentó sus bases sobre estudios de recuperación de experiencias educativas innovadoras e investigaciones de necesidades básicas de aprendizaje, las cuales habían destacado los más de 30 grupos étnico-lingüísticos de Bolivia, el manejo de alguna de sus lenguas por parte del 58,9% de la población y la situación de bilingüismo del 46,8%, lo cual demandaba el reconocimiento de esta variedad en cualquier planteamiento que pretendiera fomentar el desarrollo económico y social de las comunidades urbanas y rurales del país y, para ello, valerse de la función transformadora de la educación.

Por esto, el principal fundamento filosófico de la Reforma fue la interculturalidad, divulgada con el lema de la “unidad en la diversidad”, que pretendió la integración de las distintas culturas nacionales articulando los valores comunitarios de las culturas originarias, como la cooperación, el servicio y la solidaridad, así como la visión holística y sinérgica de su cosmovisión, con los esquemas occidentales cada vez más asimilados por la sociedad nacional (Gottret, 1998: 42).

En la normativa boliviana, el término de interculturalidad ha coexistido, y por tanto se ha confundido, con multiculturalidad y pluriculturalidad.⁵ Siguiendo a Garcés (2009), la interculturalidad, desde los años 70, se había ido incorporando gradualmente a los discursos educativos y de las ciencias sociales, precisando su definición con respecto a la multiculturalidad y multiculturalismo —entendidos como la simple coexistencia de culturas diversas en un mismo espacio geográfico y social, con poca influencia o permeabilidad entre ellas— y la pluriculturalidad —definida como el reconocimiento de la diversidad desde una estructura colonial, blanco-mestiza, que no se cuestiona ni reestructura.

En este sentido,

[e]n el caso boliviano, bajo el membrete de interculturalidad, lo que frecuentemente se propuso desde las instancias estatales fue un paquete de políticas de la diferencia que propendían a crear una sociedad de multiculturalismo tolerante o domesticado. [...] Así, hoy sentimos la sensación que el lenguaje de la interculturalidad fue parte de la era de las reformas gonistas que buscaban mecanismos de inclusión de los secularmente excluidos: los pueblos indígenas. Obviamente, esta inclusión se daba al margen de la búsqueda de superación de los mecanismos de inequidad característicos del modelo neoliberal que se movía a sus anchas en el país (Garcés, 2008: 108-109).

La aplicación de la interculturalidad en la educación también supuso dificultades en ciertos asuntos prácticos. En primer lugar, se diseñó una Reforma Educativa (RE) única para todos los pueblos indígenas, con pocas consideraciones acerca de las diferencias poblacionales, si sus lenguas eran mayoritarias o minoritarias en su entorno, los distintos niveles de prestigio social con que contaban, los grados de bilingüismo, las experiencias previas en materia educativa y en desarrollo escriturario, así como también con relación a otros aspectos como su proceso organizativo o el grado de dependencia o cooptación por misiones religiosas o grupos de poder local, todo lo cual se evidenció en la aplicación de la ley, especialmente en tierras bajas. Como se mencionó antes, en tierras altas el camino de la normalización lingüística ya había sido emprendido con éxito varias décadas antes, y entre 1990 y 1995 el proyecto de EIB apoyado por UNICEF había llegado a 114 escuelas primarias aimaras, quechuas y guaraníes, dando pie a la constitución del Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE), que preparó el camino a la RE. Sin embargo,

5. “Bolivia, libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural...” (CPE, 1994: art. 1).

según Romero y Ventiades, “con los restantes 33 pueblos el Estado actuó como si no existieran: al ser considerados ‘minoritarios’ fueron abandonados y excluidos desde las políticas estatales con el argumento de que su atención específica resultaba onerosa y debían esperar mejores condiciones” (2006: 11). Así, no fue sino hasta 1997 cuando se formó el Programa de Educación Intercultural Bilingüe de Tierras Bajas (PEIB-TB, antes PAEIB), descentralizado en Santa Cruz recién en el 2004, como parte del Programa de Apoyo a Pueblos Indígenas, Descentralización y Participación Popular (1998-2003), auspiciado por DANIDA (Danish International Development Agency).

En el ámbito de la participación popular, la LRE permitió la participación de las organizaciones indígenas mediante la creación de los CEPO —aimara, quechua, guaraní y amazónico multiétnico—, que tuvieron las siguientes atribuciones:

Los CEPO, por mandato de los pueblos originarios y en virtud del derecho a la educación que a estos les asiste y la Ley les reconoce, hacen seguimiento y participan en la formulación y aplicación de las políticas en educación intercultural bilingüe, para garantizar su calidad, a favor de la comunidad educativa y especialmente de los niños, como principales beneficiarios, procurando la participación y la formación de las comunidades (CEPO, citado en López y Rojas 2005: 53).

Esta instancia de participación y decisión permitió la coordinación de las organizaciones indígenas que, además, cumplieron un protagonismo político en la implementación de la Ley y en el diseño de políticas lingüísticas. Es así que, si bien la Reforma fue perdiendo fuerza por la inestabilidad política del país, a partir del 2003, los CEPO delinearón en el 2005 el proyecto de ley de políticas lingüísticas, que fue abandonado por los cambios de gobierno y recién fue retomado y concluido en noviembre del 2008, a la luz de la *Nueva Constitución Política del Estado*.

Otro espacio de aplicación de la interculturalidad en el que los CEPO incidieron fue el diseño curricular, el cual combinó un tronco común y unas ramas diversificadas que atendieran a las peculiaridades socioculturales locales y regionales, cuyo desarrollo suponía una serie de adaptaciones y complementaciones que debían estar apoyadas por materiales educativos, capacitación docente y asesoría pedagógica. Sin embargo, no sólo los materiales difundidos atendían a los entornos andinos mayoritarios, sino que las mismas actividades, música y símbolos recomendados seguían modelos ciudadanos y occidentales uniformadores,⁶ lo cual evidenció la visión andinocéntrica siempre cuestionada desde el Oriente.

Con el avance de la Reforma, en tierras bajas, desde el PAEIB se vio por conveniente, pues, no la contextualización o adaptación sino la construcción curricular que reflejara la

6. Así lo registró Pedro Plaza Martínez en escuelas tsimanes (en López, 2006: 150) y se caricaturizó con el envío de material quechua a escuelas guarayas.

propia visión educativa de los pueblos indígenas como estrategia para la consolidación de su identidad cultural y de sus demandas sociopolíticas. Por esta razón, en los nuevos diseños se hizo hincapié en la construcción de un currículo propio, en el marco del cual la lucha por el territorio fue uno de los focos apuntados, por cuanto éste “*constituye el universo material y simbólico de los pueblos indígenas, la base de su existencia y desarrollo. El currículo debía incluir la reivindicación de las Tierras Comunitarias de Origen de los pueblos indígenas de tierras bajas. La visión de la EIB en los pueblos indígenas de tierras bajas apuntaba a dotar al sujeto de competencias que le permitan una adecuada gestión de su territorio, un manejo sostenible y productivo del mismo y sus recursos desde una concepción indígena de desarrollo*” (Romero y Ventiades, 2006: 14).

En todo caso, el camino recorrido por los pueblos minoritarios ha supuesto una serie de dificultades que han debido ser encaradas con convicción, persistencia e imaginación en circunstancias en general desfavorables, pero a su vez con el sostén de derechos que las legislaciones nacional e internacional fueron incorporando desde los años 90, de tal manera que el orgullo y reforzamiento identitario desarrollados⁷ propiciaron el empoderamiento de los pueblos indígenas de tierras altas y bajas en general, que, entre otras conquistas, puso en el escenario político a una serie de figuras indígenas que, desde el 2003, empezaron a ocupar cargos en el aparato estatal, preparando el terreno para la llegada del primer presidente indígena en el 2006.

Por otra parte, con la promulgación de la LRE, se intentó iniciar un proceso formal de replanteamiento del papel de todas las lenguas habladas en el país, aunque circunscrito al ámbito educativo. Sin embargo, pese al establecimiento de una educación intercultural y bilingüe, el castellano preservó su lugar preferencial en la educación, debido a que la misma Ley consagró los dos tipos de educación vigentes desde inicios de la República: una rural (bilingüe) y otra urbana (monolingüe): “*Modalidades de lengua: Monolingüe, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria; Bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua; y en castellano como segunda lengua*” (art. 9). Esta diferenciación se constituyó en la barrera principal que impidió la construcción de una verdadera interculturalidad y, en consecuencia, la superación de las valoraciones negativas que han sufrido las lenguas indígenas, desde la Colonia, sobre todo por parte de la población mestiza urbana. Pero también padres de familia hablantes de ciertas lenguas indígenas, especialmente durante el primer quinquenio, se resistieron a la EIB pues era difícil —y continúa siéndolo— para ellos superar la desconfianza ante la educación en lengua indígena debido a la tradicional estigmatización y falta de oportunidades que han sufrido.

7. “*Resulta interesante tomar nota de procesos de “resurgimiento” en pueblos como el weenhayek y el guarayo que vieron incrementar su número de hablantes, en el periodo intercensal. Lo propio podría decirse de los guaraníes [...]. En este contexto, muchos de ellos retoman su lengua ancestral y le dan una nueva funcionalidad, asumiendo la EIB también como herramienta de reafirmación identitaria. El avance guaraní de las dos últimas décadas, en materia de identificación identitaria y de revitalización idiomática, constituye un ejemplo claro de esta renovada relación lengua-identidad y del descubrimiento de cómo es posible hacer de la lengua ancestral un nuevo recurso de potenciamiento (empowerment) y de puesta en valor de un pueblo*” (López, 2006: 207). De igual manera reseña Plaza Martínez las intenciones de recuperación de la lengua tacana por parte de los dirigentes (Íbid).

La enseñanza en lengua indígena está ligada, además, a la disponibilidad de materiales educativos y a la formación docente. También en estas cuestiones se puso de manifiesto la situación heterogénea de las lenguas indígenas, pues mientras que en tierras altas se contaba con materiales narrativos en lengua indígena y pronto se publicaron otros de reflexión metalingüística —entre los cuales los del PROEIB son un referente para toda la región—, casi una veintena de lenguas de tierras bajas, para 1997, no contaba con alfabeto oficial y los materiales disponibles, si existían, habían sido producidos, principalmente, en torno al Instituto Lingüístico de Verano, en los años 70, o más recientemente a la Misión Tierras Nuevas (caso del tsimán) con finalidad evangelizadora y enfoque aculturador. Esta carencia ha ido superándose gradualmente, de manera que los textos de recopilación de literatura oral y las guías y material de apoyo para la lectura y escritura dirigidos a docentes pretenden hoy complementarse con diccionarios y gramáticas de mayor rigurosidad lingüística, auspiciados principalmente por las universidades públicas y los incipientes Institutos de Lengua y Cultura.

En cuanto a la formación docente, uno de los principales problemas fue la escasez de profesores de lengua indígena, especialmente al inicio de la implementación, por lo que la Ley dispuso que “*en casos de necesidad, podrán también ingresar en el servicio docente los bachilleres y los capacitados por experiencia o por medio de aprendizajes especiales, previo examen de competencia*” (art. 34). Así, mientras que en las lenguas con experiencias previas en educación bilingüe se contaba con maestros y maestras indígenas con estudios terciarios —algunos de los cuales tuvieron la oportunidad además de especializarse en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Andes, financiado por la cooperación alemana y con sede en la UMSS de Cochabamba—, para el magisterio en pueblos minoritarios el dilema radicó, durante toda la primera década de la RE, en incorporar a maestros normalistas desconocedores de la lengua y de la situación sociocultural de la comunidad de acogida o a bachilleres e incluso jóvenes que no habían concluido la secundaria en condición de interinos. Tras este lapso, recién se reconoció la imperiosa necesidad de su profesionalización, lo cual se intentó cumplir, primero, con el Bachillerato Pedagógico, implementado de 1997 a 1999, y luego, con el Bachillerato Humanístico con mención en Pedagogía, que funcionó de 2002 a 2005. El PAEIB, entre 1998 y 2004, alcanzó “*a 2.000 maestros, 27.000 niños y niñas y 300 unidades educativas en oriente y amazonía boliviana*” (Romero y Ventiades, 2006: 34). En la actualidad, varias universidades públicas y privadas de tierras bajas cuentan con diversos programas de profesionalización de maestros interinos indígenas en modalidades semipresenciales y virtuales y la UAGRM de Santa Cruz ofrece, desde el 2006, el *Curso de formación en lingüística para maestros y maestras indígenas de tierras bajas*.

La formación docente, por otra parte, reveló las dificultades que arrastra el reconocimiento de la interculturalidad y especialmente su ejercicio en la sociedad boliviana actual, de manera que los maestros y maestras, principales agentes de la transformación diseñada, en muchos casos han funcionado más bien como bastión de resistencia a los cambios y de reproducción

de las estructuras coloniales que han subalternizado lenguas y culturas indígenas.⁸

Para concluir con este apartado, la Reforma de 1994, desde los primeros años de su implementación, arrojó resultados favorables en lo que respecta, sobre todo, a los procesos de aprendizaje de los niños, al desarrollo de sentimientos positivos de autoafirmación personal y autoestima, que propiciaron, debido al uso de sus lenguas maternas, una mayor participación en aula y, en consecuencia, mejoraron sus aprendizajes (López y Rojas 2005). Estos avances incidieron significativamente en el incremento de los índices de permanencia escolar y de promoción. Sin embargo, la Reforma no debe evaluarse sólo a la luz de los procesos propiamente educativos, pues fue una política que trascendió las aulas y posibilitó transformaciones definitivas en los ámbitos social y político.

Debemos recordar que la penetración de la escuela en las comunidades indígenas tiene un siglo de historia en las tierras altas y unos 50 años en tierras bajas, como el espacio de acceso a la ciudadanía boliviana, únicamente posible con el aprendizaje del castellano y de la lectoescritura. La necesidad de dotar a sus hijos de una “vida mejor” obligó a las familias indígenas a arrancarlos de su realidad sociocultural y productiva, situación que no podía mantenerse en el tiempo y que generaba el abandono escolar para cumplir con ciertas tareas productivas familiares. Y, aunque la polémica por la falta de coincidencia entre el calendario agrícola y el calendario escolar se mantuvo, en buena medida la RE llevó la comunidad a la escuela; los conocimientos y prácticas culturales, además de las lenguas, ocuparon un lugar en el currículo escolar, hecho que, si bien fue resistido por la misma comunidad, a la larga fue generando sentimientos de orgullo y lealtad lingüístico-cultural ampliamente positivos.

Las políticas actuales

A partir de la llegada de Evo Morales a la presidencia, el Gobierno ha mantenido un discurso de refundación del Estado, construido sobre todo en la descolonización que, en la primera etapa, fue encabezado por el ministro de Educación, Félix Patzi. Desde el Ministerio, se intentó definir la nueva política por oposición a la Ley 1565 a la que, por pertenecer al conjunto de leyes neoliberales implementadas por el Gobierno de Sánchez de Lozada, se satanizó, hecho que fue aprovechado por la cúpula del magisterio, que siempre se opuso a la Reforma aun sin comprenderla.

El trabajo de Patzi inició con la convocatoria al Congreso Nacional de Educación, en julio del 2006, que, entre sus vistos, establecía: “...la Ley 1565 de Reforma Educativa concluyó su ciclo y el país ingresa en un proceso de transformación estructural, donde se construirá nuevas políticas educativas y consiguientemente una nueva Ley de la Educación

8. Intervención de Florencio Alarcón, de la FSUTCC, en 1997: “[entre los profesores y las organizaciones campesinas no hubo entendimiento, porque] la Ley en el papel quiere unirlos, pero no lo van a lograr nunca porque todos los profesores actuales están educados dentro de un sistema y sería difícil cambiarlos a otra forma de pensar; los profesores no son los culpables porque se educaron en el sistema que es el culpable. La educación que aprendieron de ninguna manera fue de acuerdo a lo que nosotros sentimos y vemos...” (CENDA, 2005: 19).

Boliviana” (Ministerio de Educación, 2006). En ese sentido, se trazó como objetivo “*construir en consenso una nueva ley educativa comunitaria, descolonizadora, científica, productiva, intracultural, intercultural y plurilingüe, que responda a las características socioculturales y lingüísticas del territorio boliviano, en base al diálogo y análisis del trabajo de la Comisión Nacional*” (Ibidem).

La propuesta de nueva ley no contó con el respaldo de gran parte de los sectores involucrados —magisterio, universidades, Iglesia católica—, los cuales abandonaron el Congreso que, no obstante, concluyó con la aprobación del Anteproyecto de Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez. Este anteproyecto, después de varias modificaciones realizadas en el marco de las negociaciones posteriores entre Gobierno y los sectores, fue llevado al Parlamento, donde se encuentra hace más de cuatro años sin recibir tratamiento alguno, generando un vacío legal que ha propiciado el retroceso de la Reforma y el retorno a las prácticas tradicionales, que se creía superadas, en gran parte de las unidades educativas fiscales.

El estigma creado en torno de la Ley 1565, cuyo pilar fundamental es la EIB, responde a una estrategia discursiva que intentaba preparar el terreno a las nuevas políticas gubernamentales; sin embargo, los principales actores e impulsores de la EIB —los pueblos indígenas— no terminan de comprender por qué se pretende borrar años de trabajo y esfuerzo que han permitido su implementación, desde su perspectiva, una de las más importantes conquistas, producto de décadas de luchas reivindicatorias.

Lamentablemente, el Gobierno ha retrasado demasiado el tratamiento de la nueva ley, error que ha tenido un impacto negativo, traducido, básicamente, en el retroceso de la EIB, en el retorno a la castellanización en un importante número de unidades educativas y en la pérdida de protagonismo político de los CEPO.

a) La Nueva Constitución Política del Estado y las políticas lingüísticas

La Constitución Política del Estado, por primera vez, reconoció la diversidad cultural de su población al reformar, en 1994, el artículo primero que a la letra decía: “*Bolivia, libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural, constituida en República unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática representativa, fundada en la unión y la solidaridad de todos los bolivianos*”. Sin embargo, no se incluyó ningún artículo relativo al uso o reconocimiento explícito de las lenguas, salvo una tímida mención que aparece nada menos que en el Título Tercero de Régimen Agrario (artículo 171, inciso I), que establecía: “*Se reconocen, respetan y protegen, en el marco de la Ley, los derechos sociales, económicos y culturales de los pueblos indígenas que habitan en el territorio nacional, especialmente los relativos a sus tierras comunitarias de origen, garantizando el uso y aprovechamiento sostenible de los recursos naturales, a su identidad, valores, **lenguas,***”⁹

9. Las negritas son nuestras.

costumbre e instituciones". Esta reforma coincidió con la aprobación de la Ley 1565 de Reforma Educativa.

El ingreso de las lenguas a la escuela obligó a realizar tareas de normalización que no se limitaron a la creación de alfabetos sino a la adaptación y recuperación lexical que posibilitara su uso académico. Sin embargo, los CEPO se enfrentaron a una serie de limitaciones, sobre todo de orden técnico, por lo que exigieron del Gobierno la aprobación de medidas que permitieran avanzar en ese camino.

Es así que, el 11 de septiembre del 2000, el Gobierno de Bánzer aprobó el Decreto Supremo 25894 que, en su artículo único, establece: "*Se reconoce como idiomas oficiales las siguientes lenguas indígenas: Aimara, Araona, Ayoreo, Baure, Besiro, Canichana, Cavineño, Cayubaba, Chácobo, Chimán, Ese ejja, Guaraní, Guarasu'we (Pauserna), Guarayu, Itonama, Leco, Machineri, Mojeño, trinitario, Mojeño ignaciano, More, Mosestén, Movima, Pacawara, Quechua, Reyesano, Sirionó, Tacana, Tapieté, Toromona, Uru chipaya, Weenhayek, Yaminawa, Yuki, y Yuracaré*". No obstante, al carecer éste de un marco normativo, no tuvo ningún efecto legal, y quedó como una simple declaración de buenas intenciones.

En el año 2005, similar destino tuvo la iniciativa del entonces Ministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios que, en coordinación con los CEPO, elaboró el *Anteproyecto de Ley de Políticas Lingüísticas*, el cual recién en noviembre del 2008 se retomó para su revisión, y que deberá esperar la conformación de la nueva Asamblea Plurinacional para su aprobación.

Tampoco parece suficiente, por otro lado, el que Bolivia haya sido el primer país del mundo en convertir en Ley, en 2007, la Declaración de Derechos Indígenas, en la que se reconoce expresamente:

Los pueblos indígenas tienen el derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. Las personas indígenas, en particular los niños indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación. Los Estados adoptarán medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma (Bolivia 2007: art. 14).

Al no existir la reglamentación necesaria para implementar esta Ley, pareciera que se está, simplemente, frente a un acto simbólico que sirvió de preámbulo a la aprobación

de la *Nueva Constitución Política del Estado* (NCPE) que, pese a la violenta resistencia de los grupos de poder anclados en las regiones del Oriente, impuso la redefinición del Estado: “*Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país*” (art. 1), el cual, a diferencia de la anterior Constitución, no sólo reconoce la diversidad, sino la incorpora a todos los ámbitos de la estructura del Estado de manera más profunda y efectiva, sobre todo, a través de las autonomías indígenas.

Como consecuencia lógica de este nuevo modelo de Estado, el artículo 5 oficializa, por primera vez constitucionalmente en la historia republicana, el castellano y 36 lenguas indígenas:

Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco.

Con respecto a su uso en las distintas regiones del territorio, se precisa en el inciso II:

El Gobierno plurinacional y los gobiernos departamentales deben utilizar al menos dos idiomas oficiales. Uno de ellos debe ser el castellano, y el otro se decidirá tomando en cuenta el uso, la conveniencia, las circunstancias, las necesidades y preferencias de la población en su totalidad o del territorio en cuestión. Los demás gobiernos autónomos deben utilizar los idiomas propios de su territorio, y uno de ellos debe ser el castellano.

Paralelamente al proceso constituyente, cuatro regiones —Santa Cruz, Beni, Pando y Tarija— aprobaron sus estatutos autonómicos que, si bien no cuentan con un reconocimiento legal, se constituyeron en acciones políticas dirigidas a legitimar sus aspiraciones autonomistas, definidas en una coyuntura de lucha del poder y expresa resistencia a las transformaciones en proceso. Aunque las regiones actuaron de manera coordinada, en lo que respecta al tratamiento de políticas lingüísticas y educativas, sus estatutos presentan ciertas variaciones que consideramos pertinente analizar.

El *Estatuto Autonómico de Santa Cruz*¹⁰ reconoce algunas de las lenguas indígenas

10. *Los documentos y actos oficiales principales de la administración departamental deben ser redactados y celebrados en castellano, chiquitano, guaraní, guarayo, ayoreo y mojeño, sin perjuicio del reconocimiento de la*

mas no las oficializa, pues sólo limita su uso a actos oficiales, meramente simbólicos. Esto manifiesta la concepción pluricultural que subyace en la política autonomista cruceña, que, como ya se explicó, tolera la diversidad pero sin modificar la estructura política dominante, aspecto que se hace más evidente cuando define una educación bilingüe “voluntaria”.

Por su parte, el *Estatuto del Beni*¹¹ sí es expreso en la oficialización de las lenguas aunque, al no aclarar a qué lenguas se hace referencia, carece de fuerza legal. Más adelante y, con el mismo espíritu que el Estatuto de Santa Cruz, las reduce a simples expresiones folklóricas que ornamentan la identidad departamental. Por otro lado, no incluye ningún artículo referido a la educación.

El *Estatuto de Pando*,¹² de manera más directa, oficializa el castellano y confina, a su “jurisdicción territorial”, el uso y enseñanza de las lenguas indígenas, estableciendo, además, el goce de protección, respeto y enseñanza sólo “entre sus miembros”, lo que nos conduce a preguntarnos sobre su situación fuera de su jurisdicción. A continuación, tampoco aclara este interrogante pues hace referencia a “modalidades lingüísticas y costumbristas” que, desde la planificación lingüística, son categorías inexistentes.

Finalmente, el *Estatuto Autonómico de Tarija*¹³ no sólo limita el uso y enseñanza de las lenguas indígenas a las Tierras Comunitarias de Origen, sino las reduce a simples hablas, lo que refleja la pobre concepción que los grupos de poder de Tarija tienen de lo indígena y la ignorancia de criterios lingüísticos en la elaboración de su norma, una constante que identificamos en los estatutos revisados.

Si bien los puntos analizados nos permiten identificar las políticas lingüísticas y educativas regionales, consideramos que es fundamental también examinar el lugar que le

diversidad lingüística del departamento, en resguardo del derecho fundamental que tiene toda persona a no ser discriminada por motivo de origen, raza o idioma (art. 5).

11. I. *El Idioma Oficial en el Departamento del Beni, es el español, al igual que las lenguas originarias de los pueblos indígenas nativos del departamento del Beni.*
2. *Establece, protege, respeta y fomenta, las diversas expresiones de su cultura, tradiciones y folklore de los pueblos indígenas y campesinos, como base de su identidad departamental.*
3. *Nadie podrá ser discriminado por razón de su idioma o lenguaje (art. 12).*
12. I. *El Castellano es el idioma oficial en todo el territorio del Departamento Autónomo de Pando, otras lenguas o idiomas pertenecientes a comunidades indígenas originarias en su jurisdicción territorial gozarán de plena protección, respeto y enseñanza entre sus miembros.*
- II. *Se respeta y protege las modalidades lingüísticas y costumbristas adoptadas tradicionalmente en el Departamento Autónomo de Pando.*
- III. *Nadie podrá ser discriminado por razón de su idioma o lenguaje (art. 5).*

13. *El español es el idioma oficial en el Departamento Autónomo de Tarija. El habla Guaraní, Weenhayek, Tapieté, será (sic) de uso oficial en las Tierras Comunitarias de Origen y gozará (sic) de especial respeto, protección y enseñanza (art. 13).*

asignan a la autonomía indígena, pues ésta se constituye en uno de los pilares centrales de las demandas indígenas y en la que más han cifrado sus esperanzas de desarrollo. Con sus matices, los estatutos departamentales¹⁴ establecen una clara jerarquía que subordina los intereses indígenas a los departamentales que, por las competencias que establecen, han sido redactados con un evidente propósito de controlar la explotación de recursos naturales y la distribución de la tierra, intereses que riñen con los de las autonomías indígenas y el derecho a la libre determinación de los pueblos, consignados en tratados internacionales y, de manera expresa, en la Declaración Universal de Derechos Indígenas del 2007: *Los pueblos indígenas tienen derecho a la libre determinación. En virtud de ese derecho determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural* (art. 3).

En definitiva, los estatutos de las cuatro regiones comparten la intencionalidad de mantener la estructura colonial cuestionada por los pueblos indígenas y el actual Gobierno, que se expresa en el reconocimiento tolerante de la diversidad, la reducción de la cultura indígena a simples manifestaciones folklóricas y en la presencia funcional de dirigentes indígenas para legitimar la resistencia política al gobierno central.

Pese a las limitaciones que presentamos arriba con respecto a las políticas lingüísticas y a la resistencia de los grupos de poder de las regiones, la obligatoriedad que impone la NCPE, en la administración pública, con respecto al uso de una lengua indígena ha generado una inesperada respuesta de las instituciones públicas que demandan a las universidades cursos para sus funcionarios. Este hecho, inédito en nuestra historia republicana, plantea un nuevo escenario promisorio, por lo menos para el quechua, el aimara y el guaraní.

b) La nueva ley educativa

Como afirmamos en el apartado anterior, el anteproyecto de nueva ley educativa fue elaborado a pesar del rechazo de sectores del magisterio, universidades e Iglesia Católica. Sin embargo, la aprobación de la NCPE le brinda un marco legal que no podrá eludirse en el momento de su discusión en el seno de la Asamblea Legislativa Plurinacional.

Creemos que los conceptos fundamentales que sustentan su marco filosófico y político no han sido adecuadamente explicados de manera que se comprenda su aplicación a los distintos ámbitos de la educación, rural y urbana, y en las distintas regiones con sus características específicas. Las reacciones en contra son prueba de ello, y se generan sobre todo por el prejuicio de que se trata de un planteamiento etnocéntrico andino.

14. *Corresponde a la Asamblea Departamental normar la asignación de autonomía a los pueblos indígenas que habiten en la circunscripción departamental, de acuerdo a su actual distribución territorial* (Pando: art. 78).

De acuerdo al Convenio 169 de la OIT y el Convenio de Naciones Unidas sobre Pueblos Indígenas, el pueblo cruceño reconoce con orgullo su condición racial mayoritariamente mestiza, y, en esa medida, su obligación de conservar la cultura y promover el desarrollo integral y autónomo de los cinco pueblos indígenas oriundos del departamento: Chiquitano, Guarani, Guarayo, Ayoreo y Mojeño, de conformidad a lo establecido en este Estatuto (Santa Cruz: art. 161).

El proyecto de Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez plantea, en el Marco Filosófico y Político de la Educación Boliviana, entre otras, las siguientes bases fundamentales:

- Es descolonizadora, liberadora, antiimperialista, anti-globalizante, revolucionaria y transformadora.
- Es comunitaria, democrática y participativa...
- Es intracultural, intercultural y plurilingüe...
- Es productiva y territorial...

A grandes rasgos, se nos presenta un conjunto de conceptos provenientes de distintos discursos ideológicos que han caracterizado diferentes periodos de nuestra historia reciente. Las calificaciones de liberadora, antiimperialista, anti-globalizante, revolucionaria y transformadora, conceptos centrales del actual discurso gubernamental y de distintos sectores de izquierda de la sociedad boliviana, recogen postulados ya planteados en los años 60 y 70, y que, además, evidencian sus alianzas con los gobiernos de Cuba y Venezuela. Éstos se conjugan con los conceptos de intercultural y plurilingüe, que, como mencionamos antes, fueron recogidos por la Ley 1565, que supuso la inclusión histórica de las lenguas y culturas indígenas en el ámbito de la educación. La novedad es el concepto de intraculturalidad, que se entiende como fortalecimiento de las identidades particulares, de la autoestima cultural; el desarrollo de la espiritualidad, la ciencia y la producción desde la propia cosmovisión, paso previo para establecer relaciones interculturales horizontales. Por su parte, la caracterización de comunitaria, productiva y territorial revela el discurso holístico del Gobierno, respaldado, sobre todo, en la experiencia indígena-campesina.

El concepto que aparece de manera reciente y se constituye, como ya vimos, en el pilar fundamental del discurso gubernamental actual es el de descolonización, que nace también en el seno de las reivindicaciones indígenas como una reacción al proceso de colonización, que ha racializado, jerarquizado y subalternizado los conocimientos, los saberes y las tecnologías, hecho que ha afectado y sigue afectando el desarrollo de las culturas y lenguas indígenas. En ese marco, se entiende la descolonización como un aprender a construir el conocimiento desde las culturas mismas, en franco rechazo a la idea de que el conocimiento y la cultura son universales en sí mismos. Se propone, en consecuencia, una relación simétrica entre conocimientos y saberes ancestrales y conocimientos y saberes de la cultura occidental (Gómez Lizarro, 2006), cuya articulación debe ser propiciada, en primera instancia, por la escuela.

Además de los fundamentos mencionados, el anteproyecto plantea una transformación epistémica en las políticas que sustentan la organización curricular que, a diferencia de la Ley 1565, que imponía una visión más bien pluricultural, establece un currículo regionalizado sustentado *“en los principios de complementariedad y complementación de saberes de los distintos actores educativos (estudiantes, docentes, padres de familia y comunidad) en plena armonía con la sabiduría originaria y los conocimientos universales”*.

En esa línea, el Ministerio de Educación viene realizando una serie de talleres dirigidos a una construcción colectiva del currículo escolar, en torno a cuatro áreas temáticas: cosmos (filosofía, cosmovisión, psicología), vida y tierra (física, química, geografía), comunidad y sociedad (lenguas, ciencias sociales) y ciencia y tecnología (producción industrial comercial, salud, deportes).

De esta manera, se intenta reemplazar la organización de la Reforma que se construía desde la metáfora del árbol curricular,¹⁵ cuestionada por académicos y comunidades indígenas, dado que *“descansa en el supuesto de que hay un único árbol educativo para todos los bolivianos. En dicho árbol, las expresiones educativas y el conocimiento campesino-indígena o el conocimiento local solo forman parte del follaje, son las ramas del árbol”* (Garcés, 2009: 99). Estaríamos frente a un nuevo enfoque que considera el hecho de que, como afirman en muchas comunidades, *“en Bolivia hay varios árboles educativos formados por muchas raíces que alimentan diversos troncos, que a su vez tienen múltiples ramas correspondientes a lo mejor que pueden ofrecer las demás culturas del mundo”* (Ídem).

Aunque desde el punto de vista de los derechos culturales indígenas, esta propuesta es revolucionaria, aún no se sabe de qué manera podrá plasmarse en un currículo adecuado y, más aún, implementarse. Basamos nuestras dudas, en primer lugar, en el expreso rechazo que ha recibido de parte de los dirigentes del magisterio urbano que, de manera prejuiciosa, consideran que la inclusión de lo indígena en la educación supone un retroceso histórico. En segundo lugar, muchas de las propuestas que han estado circulando en el Ministerio, justamente emanadas de sectores del magisterio, muestran un evidente retorno a las prácticas tradicionales, afinadas en el conductismo que no ha salido de las aulas a pesar de la Reforma. Y, lo más preocupante, varios de los innumerables personeros que han desfilado en los últimos cuatro años por el Ministerio de Educación, además de carecer de la capacidad de explicar los fundamentos y alcances de la propuesta educativa, mantienen un discurso contrario a los objetivos de las mismas políticas que el Gobierno pretende implementar. Esto nos lleva a considerar que no es viable una construcción colectiva adecuada, pertinente y, sobre todo, epistemológicamente coherente, pues, para ello, los actores tendrían que comprometerse con esta transformación, lo que exige, como primer paso, comprenderla.

La normalización y el espejismo de la escritura

Como ya se explicó, los primeros esfuerzos de la EIB promovieron acciones dirigidas a la normalización de las lenguas indígenas, sobre todo en lo que respecta a la creación y unificación de sus alfabetos, para responder a la demanda de una escritura, en el entendido de que las lenguas que carecen de esta tecnología tienen pocas posibilidades de sobrevivir. Esta concepción se asienta en el presupuesto de que la lengua escrita tiene una función

15. *“En los niveles pre-escolar, primario y secundario, el currículo nacional está compuesto por un tronco común curricular de alcance nacional y por ramas complementarias diversificadas, diseñadas y de uso en cada unidad educativa, núcleo, distrito y ...”* (D. S. 23.950: art. 8).

social y epistémica superior a la lengua oral, y que la escritura es por definición alfabética (ver Garcés 2009; Zavala, 2002; Sichra, 2008, entre otros), lo cual ha dado lugar a una jerarquización de las lenguas basada en su tradición y manifestaciones escriturarias.

Ello responde, además, a la lógica linguoepistémica de la colonialidad que *“ha permeado incluso nuestra percepción del fenómeno escriturario colonial”* (Garcés, 2009: 34), según la cual las culturas indígenas no conocieron la escritura sino en los primeros intentos de evangelización que se dieron en la Colonia, y luego, gracias al impulso de la escuela, apreciación que es rechazada por quienes consideramos que la escrituralidad es un bien social y cultural que rebasa los límites de los sistemas alfabéticos, por lo que debe entenderse como el conjunto de prácticas discursivas, saberes, conocimientos que se representan mediante cualquier mecanismo semiótico configurado socialmente. En consecuencia, los tejidos, los *quipus*, entre otros, son manifestaciones escriturarias que, por no contar con el estatus que deriva de la lógica colonial europea, han sido sistemáticamente ignoradas por la escuela y la estructura estatal.

Así se explica que los esfuerzos de la Reforma Educativa para propiciar el desarrollo de las lenguas indígenas —producción de módulos educativos escolares, así como vocabularios pedagógicos y diccionarios, basados en los alfabetos normalizados— se hayan realizado a partir de la lógica del castellano, desconociendo las potencialidades propias de las lenguas y de su textualidad específica, predominantemente oral. En consecuencia, *“buena parte de lo que se relaciona con la literacidad escolarizada, antes que ser intrínseco a la literacidad misma, resulta ser el producto de las presunciones occidentales sobre la escolarización, el poder y el conocimiento”* (Street&Street en Sichra 2008: 145).

Esta concepción está encarnada en el programa de alfabetización “Yo sí puedo”, a nuestro juicio, la política más contradictoria del actual Gobierno, que, a pesar del discurso descolonizador, fue implementado en castellano para que, según el mismo Presidente, *“de aquí en adelante los campesinos que fueron alfabetizados no [tengan] que contratar a otras personas para que les lean sus documentos”* (en Sichra, 2008: 147).

Por lo visto, se ha ignorado que la escrituralidad es una construcción que no sólo depende de un código, sino de aspectos sociales, culturales, pragmáticos, que responden a las necesidades comunicativas de las comunidades, por lo tanto, los textos, para ser productos culturales que cumplan las funciones comunicativas que los caracterizan, deben ser significativos para los hablantes y servir para las interacciones en los distintos ámbitos de la vida social. Con excepción de algunos materiales escritos —es el caso del periódico *Conosur Ñaupaqman*— que han circulado fuera de la escuela, los textos escritos han servido, casi exclusivamente, para la realización de tareas escolares.

En este entendido, como afirma Sichra:

... no se objeta más la escrituralización del quechua y del aimara,¹⁶ [sin embargo] el ejercicio de promover la práctica escrita en estas lenguas se ha circunscrito básicamente a la forma de hacerlo (textos en quechua y en aimara en vez de textos quechuas y textos aimaras) siendo aún difícil encontrar señales de desarrollo de cultura escrita más allá de las aulas (2008: 142).

Ahora, la NCPE y el Anteproyecto de Ley de Políticas Lingüísticas plantean la necesidad apremiante de llevar las lenguas ya no solo a la educación sino a todos los ámbitos de la estructura administrativa estatal, por lo que nuevamente se ha retomado la discusión sobre los procesos de normalización. En este marco, en el mes de agosto pasado, se realizó el Taller de Normalización Lingüística, organizado por los CEPO y el Ministerio de Educación, que en su convocatoria establecía:

... la implementación de una educación comunitaria, intracultural, intercultural y plurilingüe dentro del sistema educativo plurinacional supone un verdadero esfuerzo para fortalecer los idiomas, a través de la normalización y desarrollo de las lenguas indígenas originarias, para lograr, entre otros aspectos, elevar su estatus e incentivar su evolución léxica. De lo que se trata es de proporcionar a estas lenguas plena funcionalidad en la educación de la niñez y la juventud de los diferentes pueblos indígenas originarios, buscando cambiar la actual situación de diglosia y colonialismo lingüístico que caracteriza a las relaciones entre la lengua castellana y las lenguas andinas-chaco-amazónicas (CEPO, 2009).

Pese a que nos encontramos en una coyuntura política por demás favorable a las lenguas indígenas, una vez más, el desafío de la normalización y, por lo tanto, del desarrollo escriturario se circunscriben al ámbito educativo, por lo cual se excluye a los otros grupos etarios que, aunque precariamente, prefieren aún escribir y leer en castellano.

Creemos que es imperioso encarar las tareas de planificación lingüística —entre ellas las de normalización—, requeridas en las distintas lenguas indígenas, sin embargo, no debe olvidarse que *“la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, no al revés”* (Ferreiro, 1999), por lo que no puede pretenderse que la escritura escolar, y menos aún la creación de alfabetos, resuelva la situación de amenaza, peligro o extinción en la que se encuentra un porcentaje elevado de lenguas: la vitalidad de una lengua depende de que sea utilizada, y ese uso es predominantemente oral. Esto nos conduce a afirmar que los esfuerzos más importantes deben ser dirigidos a la revitalización de las lenguas, y eso quiere decir que debe propiciarse que éstas sean habladas y escuchadas en la televisión, en la radio, en las oficinas públicas, en los hospitales, en las universidades, en fin, en todos los ámbitos rurales y urbanos en los que convergen indígenas y mestizos, con el espíritu no sólo de permitir el ejercicio de los derechos lingüísticos individuales de los indígenas, sino para construir una verdadera interculturalidad.

16. Son las lenguas en las que más textos escritos se ha producido.

Consideraciones finales

El recorrido que hemos realizado por los antecedentes de la EIB y las distintas normas vinculadas con los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas nos permite constatar que nunca antes, como ahora, la legislación boliviana ha sido más favorable. No sólo se ha logrado la oficialización de todas las lenguas —lo que obliga su reconocimiento en los distintos ámbitos de la institucionalidad estatal—, sino que se lo ha hecho en el marco de un Estado plurinacional, que incorpora la autonomía indígena reconfigurando el Estado y las relaciones de poder mantenidas en los casi 200 años de historia republicana. La NCPE nos ubica a la vanguardia de los demás países del continente, sin embargo, *“la ley es importante, pero no suficiente”*:¹⁷ la brecha entre la retórica de nuestra normativa y su aplicación pareciera profundizarse, pues, en un tiempo de presencia indígena en el Estado, en la mayor parte del territorio se ha paralizado la implementación de la EIB, cuya consecuencia más negativa es el retroceso de la enseñanza y uso de las lenguas indígenas en la escuela.

Si bien ciertos cuestionamientos realizados a la LRE son razonables, no lo es el anular el proceso desarrollado y pretender partir de fojas cero. Las políticas educativas no deben ser monolíticas ni perpetuas, sin embargo, tampoco deben reemplazarse en cada coyuntura política. Cuesta entender por qué se está desechando años de esfuerzo e inversión de recursos económicos que han posibilitado la construcción de la EIB desde las organizaciones de base, y que han ido transformando —aunque aún de manera insuficiente— las representaciones sociales que han estigmatizado las lenguas y culturas indígenas. En este sentido, es necesario recuperar las experiencias exitosas y los recursos humanos que tanto ha costado formar, y avanzar a partir de los desafíos que nos plantea la NCPE; caso contrario, cada nueva gestión de gobierno iniciará con el anuncio de una nueva ley educativa.

Por otro lado, la aprobación de la nueva ley de educación no será una tarea sencilla, pues la polarización rural/urbano, indígena/no indígena lejos de superarse se ha exacerbado, por lo que los escollos que impidieron la interculturalidad serán mayores para la descolonización. Ello no es sólo atribuible a las estructuras coloniales que aún persisten en las representaciones sociales de lo indígena, sino que también responde al discurso de confrontación del Gobierno, frente a la reacción de los grupos de poder de las regiones, y a la improvisación de los funcionarios del Ministerio que no han sido capaces de construir consensos mayores y generar espacios de reflexión y entendimiento. Creemos que es fundamental, además de tender puentes, seducir, en primer lugar, al magisterio urbano y, luego, a la población mestiza urbana para que entiendan que la ley educativa no es sólo una ley de indígenas y para ellos, sino que, al respetar sus derechos lingüísticos y culturales, al responder a sus demandas y necesidades, al proteger y recuperar las lenguas y culturas indígenas, estamos construyendo una sociedad más justa basada en la diversidad, que nos enriquece y fortalece a todos.

17. Luis Enrique López en su ponencia “Más allá del reconocimiento constitucional de la diversidad idiomática” en *Bolivia: hacia la normalización de las lenguas originarias*. Taller de Normalización Lingüística, 20 al 22 de agosto de 2009, Cochabamba.

En relación con la educación intercultural bilingüe, además de la necesidad de profundizar en la compleja gama de acciones integrales que supone la interculturalidad y de que ésta alcance efectivamente y con calidad a todo el territorio nacional, una tarea aún pendiente tiene que ver con la formación de maestros en enseñanza tanto de lengua materna como de segundas lenguas, de manera que se supere definitivamente el bilingüismo de transición —abordaje instrumental de lengua indígena sólo hasta que la apropiación del castellano permite abandonar aquella como vehículo de enseñanza—, que ha dominado hasta el momento por insuficiencias tanto pedagógicas como lingüísticas (en lengua indígena así como en castellano) que se han evidenciado entre los docentes no sólo de las escuelas sino incluso de los Institutos Normales Superiores. Pero también la interculturalidad debe alcanzar a los bolivianos monolingües de castellano, de manera que se supere definitivamente la concepción de que el aprendizaje de dos o más lenguas perjudica el dominio de ambas, y se invierta tanto recursos como voluntades y esfuerzos en la enseñanza de lenguas indígenas como se ha hecho con algunas lenguas extranjeras, al menos en ciertos ámbitos, a modo de *“hacer de la interculturalidad y el bilingüismo en la educación, sobre todo de los educandos [...] mestizos, instrumentos que contribuyan a la erradicación del racismo y discriminación que obstaculizan o impiden la construcción de relaciones equitativas y respetuosas entre indígenas y no indígenas”* (López, 2009: 141), de manera que la interculturalidad contribuya a la consolidación de una democracia inclusiva y más equitativa.

Además, no puede ponerse el peso de la revitalización de las lenguas en la normalización de alfabetos o en la elaboración de materiales escolares; es necesario impulsar una política lingüística que propicie actitudes positivas hacia las lenguas indígenas, no sólo de parte de sus hablantes, sino de los castellano parlantes; que considere regímenes idiomáticos diferenciados, pues las lenguas no se encuentran en la misma situación, tanto en el plano sociolingüístico como en el escriturario; que asegure la presencia de las lenguas, y por supuesto su uso, en los diferentes ámbitos de la sociedad. Cabe asimismo abrir espacios de reflexión en los que se redimensione la escrituralidad —hasta ahora construida desde el castellano— y su función social desde la visión indígena, como también se replantee el papel de la escuela, y ahora de las universidades, en las comunidades indígenas y en el proceso de preservación, revalorización y desarrollo de los conocimientos, tecnologías y saberes tradicionales, pero franqueando ya el espacio de las aulas y la reducción de la cultura al uso de la lengua.

Estas tareas, sin embargo, no sólo conciernen a los pueblos indígenas; deben involucrar a todos los sectores y a todas las instituciones de la sociedad nacional. La creación de institutos de lengua y cultura indígenas así como de universidades indígenas responde a una estrategia de reafirmación, pero no debe olvidarse que la población indígena ha migrado del campo a las ciudades, de tierras altas a tierras bajas, por lo que también las universidades públicas deben responder con pertinencia, eficiencia y calidad a las necesidades de la nueva población que ocupa sus aulas, además de incorporar los conocimientos de las culturas

y sabidurías indígenas y garantizar el reconocimiento de su propiedad intelectual, como ya están haciendo ciertas empresas privadas y legislaciones internacionales. En relación con esto, la visión de una sociedad mundial intercultural —aunque aún superficial—, se manifiesta en que varias compañías internacionales, empresas de desarrollo tecnológico, institutos de investigación, etc. están abiertos a la pluralidad lingüística, al lanzar, por ejemplo, el google en quechua, los cajeros electrónicos en aimara o software libres con posibilidad de elección tipográfica del Laboratorio de Medios del MIT.¹⁸ Esto demuestra que, muchas veces, las resistencias residen más en costumbres ancladas en la pereza mental que en dificultades técnicas, y que el discurso que califica el proceso boliviano de inclusión de las culturas y lenguas indígenas como un retroceso de quinientos años es prejuicioso e ignorante de las nuevas corrientes mundiales.

Finalmente, merece prestar especial atención a propuestas que incorporen la equidad de género en todos los ámbitos de la vida social, especialmente en cuanto a la formación y la inserción laboral, puesto que los datos continúan demostrando la postergación de las niñas, jóvenes y mujeres adultas indígenas, quienes, está demostrado, son la principal fuente de transmisión cultural y lingüística.

Bibliografía

Albó Xavier y Amalia Anaya

2003 *Niños alegres, libres, expresivos*. La Paz: UNICEF y CIPCA.

CENDA

2005 Memoria. Mesa redonda: Problemática de la Reforma Educativa y la propuesta educativa campesina, en *Cochabamba. Hacia la currícula diversificada y los maestros campesinos*. Cochabamba, junio de 1997.

Ferreiro, Emilia

1999 *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Garcés, Fernando

2009 *¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas*. La Paz: PIEB y Plural.

18. Proyecto One Laptop per Chile (OLPC) del Instituto de Tecnología de Massachussets (MIT).

- Garcés, Fernando
2008 “Discursos y prácticas (des) colonizadores en el contexto de la Asamblea Constituyente de Bolivia”. En Revista *Página y Signos*, año 2, N° 3. Cochabamba, Kipus y Fondo Editorial LAEL. 105-132.
- Gottret, Gustavo
1998 *Diseño curricular*. La Paz: Editorial Universidad Americana.
- López, Luis Enrique
2005 *De resquicios a boquerones*. La Paz: PROEIB ANDES y Plural.
- López, Luis Enrique y Carlos Rojas (edit.)
2006a *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Banco Mundial, GTZ y Plural.
- López, Luis Enrique
2006b *Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia*, Plural/PROEIB Andes.
- López, Luis Enrique
2009 Una plataforma viable para la educación intercultural bilingüe en Guatemala. En Revista *Página y Signos*, año 3, N° 5. Cochabamba: Fondo Editorial LAEL y Kipus.
- Marinissen, Judith
1998 *Legislación boliviana y pueblos indígenas* (2ª edición). Santa Cruz de la Sierra: SNV y CEJIS.
- Molina, Ramiro y Xavier Albó (coord.)
2006 *Gama étnica y lingüística de la población boliviana*. (1.ª reimpresión). La Paz: PNUD.
- Riester, Jürgen y Graciela Zolezzi (edit.)
1989 *Identidad cultural y lengua. La experiencia guaraní en Bolivia*. Quito: Ed. Abya. Yala. APCOB.
- Romero, Ruperto y Nancy Ventiades
2006 *Entre pantanos y yomomos. La educación intercultural bilingüe en Tierras Bajas de Bolivia*. Santa Cruz de la Sierra: DANIDA y CIDOB.
- Sainz, Susana y Omar Ruiz
2004 *Formación de maestros en enseñanza del castellano como segunda lengua*. Santa Cruz de la Sierra: UNICEF, INSPOC, Universidad Nur

Sichra, Inge

2008 *Cultura escrita quechua en Bolivia: contradicción en los tiempos del poder.*
En Revista *Página y Signos*, año 2, N° 3. Cochabamba: Fondo Editorial LAEL y Kipus.

Zavala, Virginia

2002 *Desencuentros con la escritura.* Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Nuevos paradigmas para la Universidad Mayor de San Simón

Graciela Mazorco Irureta*

Parece que hemos llegado al fondo del sin-sentido de la universidad boliviana. Si bien, como expresa Guido de la Zerda (2008: 32), aún “*no hemos concebido una explicación de fondo y consensuada de la universidad boliviana*”, al interior de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), hay un fuerte sentimiento de que la principal función social de esta institución es contener en sus aulas las masas juveniles que, de otro modo, quedarían libradas a la desocupación y la violencia implícita en los problemas del desempleo, propios de un país que, ni neoliberales ni populistas, logran proyectar más allá de la exportación de materias primas, sin o con muy poco valor agregado.

En esas condiciones, desde el punto de vista de la geopolítica mundial que asigna a Bolivia el rol de proveedor de materias primas y mano de obra no calificada, está claro que la profesionalización terciaria constituye un desperdicio,¹ y el que sea de baja o nula calidad no tiene consecuencias preocupantes para la economía nacional. Al respecto, el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) y todas las universidades públicas del país han asumido un poco extemporáneamente la preocupación por la calidad y la acreditación, luego de haberse resistido enfáticamente en los años noventa, cuando el discurso de la calidad fue introducido al país dentro del paquete de reformas estructurales neoliberales que buscaban reducir el gasto del Estado: entre ellos, el gasto en educación terciaria, para lo cual el propósito era reducir el tamaño de las universidades públicas (Mazorco, 2004).

Lo cierto es que ni se redujeron las universidades públicas ni se mejoró la calidad. Todo lo contrario, nuestras universidades públicas se resistieron al imperativo neoliberal, por considerarlo atentatorio contra la autonomía, y apostaron a la democratización del ingreso. Al fin, se acentuó la masificación a costa de perder más calidad.

* Licenciada en Administración de Empresas (Argentina), Magister en Educación Superior (Facultad de Cs. Jurídicas y Políticas de la UMSS), docente y Jefa de Oficina Educativa de la Facultad de Ciencias Económicas-UMSS.

1. Este desperdicio está notoriamente documentado por la cantidad de universitarios titulados que, al no conseguir empleo en su profesión, realizan tareas para las que están sobrecalificados, tanto en el país como en el exterior.

¿Qué lleva a la UMSS a preocuparse ahora, en medio de un contexto anti-neoliberal, por la evaluación y acreditación? Es justamente el proceso de transformación político-social que está sucediendo en Bolivia, bajo el paraguas de una nueva Constitución Política del Estado que está exigiendo al sistema educativo la adopción de nuevos paradigmas, como la interculturalidad y la descolonización.

Es en ese ámbito que la UMSS debe replantearse un vuelco paradigmático: debe activar sus capacidades latentes para hacer una lectura de las nuevas demandas y aportar a las necesidades de una sociedad y un Estado en proceso de cambio; ello la obliga a realizar, al mismo tiempo, una evaluación de sus propios fundamentos filosóficos y epistemológicos, para encontrar espacios por donde puedan filtrarse las ciencias otras y constituirse el diálogo de saberes que aboga la nueva matriz paradigmática. En definitiva, hablamos de transformar la UMSS en una universidad de investigación y, al mismo tiempo, abierta al diálogo de saberes occidentales y originarios.

La UMSS investigadora

La universidad boliviana, al asumir el modelo de universidad napoleónica, siempre subsumió la investigación científica al juego político de fuerzas del co-gobierno, lo que hizo imposible consolidar una masa crítica de científicos positivistas al estilo de las universidades anglosajonas.

Frente a esa debilidad congénita, una de las preocupaciones del Foro *Balance y Perspectivas de la UMSS 2007* —organizado por la Federación Universitaria Docente de la UMSS en octubre de 2007 con el objetivo de recoger opiniones e ideas de solución a la crisis universitaria—, tal vez la fundamental fue lograr la academización de nuestra Casa Superior de Estudios, a través de la “*transformación curricular de la universidad ligada a los programas y proyectos de investigación inter y multidisciplinarios*” (De la Zerda, 2008: 38), como una manera de “*desenclaustrar la universidad para generar ciencia y tecnología vinculada a los sectores estratégicos de la economía y la cultura*” (Fernández, 2008: 23), en procura “*de la autonomía ideológica, dedicando mucho más presupuesto a la investigación para generar un conocimiento propio, útil para cancelar la recolonización de la universidad y del país*” (Mazorco, 2008: 11).

Esta actitud es compartida por la Subcomisión: Modelo Académico del II Congreso Institucional, instalado en la UMSS en el año 2007, al sostener, en el informe presentado el 1º de abril de 2008 para consideración de la Comisión Académica, que: “*La investigación es la actividad estructural y sustantiva de la actividad formativa*”, diferenciando “*tres niveles de la gestión de la investigación en el proceso formativo*” (Congreso Institucional UMSS, 2008:4). Aparte de la investigación que realizan los institutos y centros de investigación de la UMSS (tercer nivel) y de la formación de investigadores en los programas de postgrado

(segundo nivel), dicha Subcomisión plantea incorporar la investigación en las asignaturas, lo que constituye el primer nivel de la gestión de la investigación.

Esta propuesta trae consigo la transformación del perfil docente, ya que *“debe constituirse en un docente investigador”* (Ibíd.: 3) que ha de *“desarrollar la investigación como estrategia didáctica”* (Ibíd.: 5); esto es, el aula ha de convertirse en el espacio donde se debe *“enseñar y aprender investigando”* (Ibíd.). Es así que la investigación *“contará con el tratamiento económico financiero preferencial, suficiente y adecuado”* (Ibíd.: 4). En este sentido, estamos de acuerdo en que la UMSS debe asumir una política de gastos que invierta más investigación, menos en docencia y administración y mucho menos en roles de autoridades jerárquicas.

¿Cómo incorporar la investigación a la docencia? Esto requiere mucho más que transformadores curriculares: plantea la exigencia de una reforma organizacional de la UMSS, tal que las facultades y carreras dejen de ser el esqueleto que da forma al tejido institucional, caracterizado ahora por la fragmentación disciplinar. El cambio implica *“reordenar las facultades, escuelas y carreras alrededor de programas de investigación interdisciplinarios y multidisciplinarios”* (De la Zerda, 2008: 37) que respondan a la necesidad de fundar un nuevo tipo de país, un nuevo tipo de universidad y un nuevo tipo de docentes y estudiantes.

Esta alternativa asegura transformar a las materias en un centro de práctica profesional e investigación de nuestra realidad, y a la relación docente-alumnos en un trabajo de equipo en el que se complementen mutuamente y con el medio. Más aún, se trata de viabilizar la complementación disciplinaria y estructural entre facultades y centros de investigación, estableciendo lazos entre conocimientos disciplinares y logrando que los trabajos de investigación y/o servicio de consultoría involucren complementariamente a distintas facultades y (actuales) carreras de la UMSS.

En vez de que cada carrera sea una isla que atiende problemas fragmentados, la combinación complementaria entre disciplinas requiere la elaboración conjunta entre la Dirección de Investigación Científica y Tecnológica de la UMSS, las facultades, carreras, centros de investigación y de prestación de servicios —en acuerdo con el gobierno, los sectores productivos y los movimientos sociales—, de programas y proyectos de investigación y servicio a la comunidad interdisciplinarios, que respondan a las necesidades de conocimiento y de resolución de problemas de nuestra realidad social-económica-política-científica-tecnológica-legal-educativa. En esta tarea, es preciso que se distribuyan claramente los objetivos, tareas y presupuesto entre los niveles de investigación mencionados más arriba.

Con este propósito, es posible y deseable que la UMSS se inserte en la sociedad y en los movimientos sociales, y liderece la generación de una propuesta científico-tecnológica

para la región y el país, que, siendo descolonizadora, asegure revertir la dependencia y el subdesarrollo nacional bajo moldes inter e intraculturales.²

La didáctica investigativa significa transformar las carreras, fijas e inamovibles, en programas y formación interdisciplinarios, flexibles, dinámicos y coherentes con los programas de investigación. Al mismo tiempo, implica cambiar la modalidad de enseñanza transmisionista-memorística por otra que involucre combinadamente a docentes y estudiantes en un proceso de investigación autogenerador de conocimiento, y de prestación de servicios (tipo consultoría) desde que estos ingresen a la universidad.

El método para lograrlo es organizar el plan de estudios profesionalizante en función ya no de asignaturas aisladas, sino de términos de referencia curriculares que interdisciplinen un grupo de materias complementarias (no importa a cuál facultad correspondan), bajo la tutoría en equipo de los diversos docentes-investigadores que las regentan, y que respondan a los proyectos de investigación asignados al primer nivel y, dentro de éste, a los distintos subniveles de formación: básica generalista, intermedia-técnica y superior-especializada. De acuerdo con esa metodología, y en un proceso gradual, se deben integrar los tres subniveles del pregrado por medio de diversos términos de referencia, coherentes con la formación esperada en cada nivel, pero complementarios entre sí, a modo de autogenerar una acumulación de conocimiento y experiencia investigativa interdisciplinar e incremental.

Cada término de referencia debe ser ejecutado por los alumnos con el involucramiento tutorial del equipo docente. Esta modalidad permitirá eliminar la evaluación sumativa concentrada en exámenes y reemplazarla totalmente por la evaluación formativa, ya que el docente-investigador formará equipo con los alumnos investigadores. A su vez, el conocimiento teórico-práctico acumulado a través del trabajo integral de un sub-nivel, deberá nutrir al término de referencia diseñado para el próximo, y así sucesivamente. Esta experiencia será completada por términos de referencia apropiados para la formación postgradual, y ambos: el pre y el postgrado, servirán de complemento a la investigación que realicen los centros especializados de la UMSS, los cuales también funcionarán interdisciplinariamente entre sí y de manera coordinada con el pre y postgrado, en función de los objetivos y tareas que el Programa de Investigación de la UMSS les ha asignado.

Las asignaturas que se interdisciplinen no corresponderán a lo que ahora concebimos como una “Carrera”, sino que serán estructuradas y administradas por las distintas facultades. Ello significa la sobreposición de los programas de investigación-formación, flexibles y dinámicos, por sobre la estructura rígida de las facultades, haciendo que, si bien

2. La inter e intraculturalidad es un tema ya introducido en la UMSS desde el año 2006, en algunos foros y jornadas organizados por diferentes instancias institucionales, e incorporando tanto en el ante-proyecto de ley de educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez (agosto, 2006), como en el nuevo texto constitucional, en revisión a abril de 2008. Es un concepto generado en Bolivia, introducido en el debate sociocultural por el Amauta Dr. José Illescas, y su significado es que la interculturalidad no destruya nuestra identidad, como históricamente ha ocurrido desde que Europa estableció relaciones de dominación con sus colonias.

éstas administran las asignaturas, se verán obligadas a actualizar permanentemente el menú disciplinar, para estar a tono con las demandas de conocimiento y resolución interdisciplinar de problemas del medio.

Una de las consecuencias prácticas de este método es la eliminación de la cursada de materias semestrales o anuales, y la consolidación del desarrollo y aprobación de términos de referencia para la investigación pura o aplicada, en ciclos mucho más cortos (no más de tres meses), pues responder a las demandas del medio, requiere una mayor prontitud y eficiencia calendaria. Ello trae aparejada la reducción del tiempo de formación de nuestros profesionales, tanto en su etapa pre como postgradual.

¿Qué presupuesto dispone la UMSS para incentivar la investigación en las condiciones que aquí proponemos? Pues, nada más ni nada menos que todo el presupuesto asignado a la docencia, ya que ahora todo docente debe ser un investigador y/o consultor, y aún más, ya que las autoridades han decidido asignar, desde 2009, el 25 por ciento de los fondos del IDH para fomentar la investigación. Si bien este presupuesto es mínimo, comparado con los fondos que el Primer Mundo destina para este propósito, es bastante, comparado con lo que ahora tenemos, y podría significar un viraje de 180 grados en el accionar de nuestra universidad.

El diálogo de saberes

La segunda intención de la Subcomisión, Modelo Académico que citamos previamente, es la de comprometer a la UMSS con las raíces multiculturales del país, “*incorporando paradigmas que reconozcan un diálogo de saberes, que integren el conocimiento global y local [...] incorporando valores y conocimientos propios que han sido relegados*”.³ Se propone el “*diálogo inter e intracultural de conocimientos, entre el Sur y el Norte, entre la cultura occidental y los saberes de los pueblos originarios [...]*” (Congreso Institucional UMSS, 2008: 2). Esto significa que, cuando hablamos de investigación, debemos hacerlo desde diferentes modos de concebirla y ejecutarla. Un modo es el occidental, basado en la racionalidad pura. Otros modos pueden encontrarse a lo largo y ancho del planeta, y se corresponden con otras visiones de mundo, de ser humano y de conocimiento. Lo que la propuesta de inter e intraculturalidad supone es que ambos modos de conocer sean incorporados, complementariamente, en los procesos investigativo-formativos de la UMSS.

La limitación de la investigación al estilo occidental radica, por un lado, en la necesidad de ingentes presupuestos (de los que carecemos en la UMSS y en Bolivia) para llevarla a cabo y, por otro, en sus fundamentos filosóficos. Éstos definen una visión ontológica de la realidad (la realidad es aquella cosa que está afuera de mí), una gnoseología (el conocimiento es el proceso mental que media entre yo —*sujeto*— y la realidad u *objeto* de mi conocimiento), y una epistemología que dicotomiza, por un lado, la subjetividad (al

3. Obtenido del documento *Bases para el nuevo modelo académico*, elaborado por la subcomisión: Modelo Académico, 1 de abril de 2008.

asumir que el pensamiento o racionalidad, o conciencia construye al objeto otorgándole significado) y por otro, la objetividad (la mente se hace una representación del objeto) de manera que, ora es el sujeto quien determina al objeto, ora es al revés. Fruto de esa doble amputación se tiene: el individuo, separado de la realidad y la razón, separado de sus otras potencias (sueños, instintos, intuiciones, imaginaciones, visiones, proyecciones y retroproyecciones, etc.). Nuestra crítica al conocimiento científico indica que, por un lado, se obtiene un conocimiento epifenoménico de la realidad, muy limitado y limitante; por otro, parecen degradarse cada vez más las potencias racionales del individuo.

La importancia de que la UMSS se abra a otros conocimientos y otras maneras de construirlos radica en que se le brinda la oportunidad de generar un enorme potencial de conocimiento —que bien puede exportar—, con mucho menos presupuesto que el que requiere la investigación científica racionalista.

No estamos hablando de utopías. Algunos científicos⁴ ya están dando valor al conocimiento que fuera despreciado como pre-científico o mítico, de las culturas también repudiadas como primitivas o tradicionales. Éstas se fundan en otra ontología (el ser humano es parte de y contiene la realidad total), en otra gnoseología (el conocimiento no es representación o interpretación de una realidad que está allá afuera, separada de mí, sino una vivencia-sentida de la realidad que contengo y me contiene: es la realidad la que nos dice nosotros mismos cómo es) y en otra epistemología que supera la limitación del mero razonamiento inductivo-deductivo para fundarse en todas las potencias del Ser Humano Integral, incluida la razón. Estos viejos paradigmas nos dicen que el conocimiento está en los genes,⁵ por tanto, la metodología para obtenerlo no pasa por procesos racionales de pensamiento ni por la observación desde la sensibilidad exclusiva de los cinco sentidos. Este método no debe ir hacia afuera en busca de un objeto que explicar o interpretar racionalmente, sino hacia adentro para activar nuestro ADN-ARN y establecer la combinación e intracombinación con la realidad que nos dirá, por sí misma, en nosotros, lo que podemos saber de acuerdo a nuestra propia estructura interna.

Si la genética parece ser el punto de encuentro entre dos ontologías-gnoseologías-epistemologías, ¿por qué no interdisciplinar la pedagogía con la genética? Maturana y Varela ya lo hicieron con la biología,⁶ pero hay que profundizar. Los imperativos contra las dicotomías occidentales —yo-mundo, mente-cuerpo, materia-espíritu, etc.— ya son proclamados por los científicos críticos del mecanicismo positivista. Intentemos, entonces,

4. Ver: Narby, Jeremy, 1997. *La serpiente cósmica: el ADN y los orígenes del saber*. Lima-Perú: Takiwasi y Racimos de Ungurahui.

5. Al respecto ver también la posición sostenida por un grupo de científicos rusos dirigidos por Dr. Pjotr Garjajev, biofísico y biólogo molecular, miembro de la Academia Rusa de las Ciencias Rusia y de la Academia de la Ciencias de Nueva York (Estados Unidos).

6. Humberto Maturana y Francisco Varela son dos científicos chilenos que revolucionaron la biología con los conceptos de autopoiesis y acoplamiento estructural. A través de ellos se define, por ejemplo, que cada célula tiene mente y realiza la cognición.

caminos alternativos y complementarios a la pura racionalidad científicista, y consideremos seriamente que existen otras científicidades (no saberes locales) tan universales o tan locales como la occidental.

La UMSS puede abrir esa puerta y atreverse a penetrar en los fascinantes caminos de milenarias sabidurías (aunque preferimos denominarlas “ciencias”) que fueron enterradas —como dijo Foucault— por intereses de dominación del mundo, propios de aquellos que decidieron que esos saberes eran doxa y no servían. ¡Claro que servían y sirven!, pero para intereses contrarios a los de la dominación del capital imperial; por eso son peligrosos. La doxa la manejamos todos; la epísteme, sólo los expertos asalariados del capital comercial, industrial y financiero. Abrirse a un conocimiento (o cosmoconocimiento, como preferimos denominarlo) que proviene de nosotros mismos —sin negar la complementación con el otro: el maestro externo— es desacralizar la ciencia y quitarle el poder que su hegemonía le otorga. En síntesis, abrirse a nuevas epistemologías (ligadas a nuevas ontologías) no deja de ser una decisión política. Requiere una toma de posición acerca de qué mundo queremos, sin olvidar que para cambiar el mundo debemos, primero, cambiarnos a nosotros mismos, como individuos y colectivos sociales.

Auspiciar una UMSS inter e intracultural, o promotora del diálogo de saberes, significa ir más allá de la construcción de conocimientos con otras epistemologías. Debido a que la epistemología (concepción y métodos del conocimiento) va combinada con la ontología (concepción y práctica del ser), significa también apuntar a la construcción de otro tipo de ser humano: el Ser Humano Integral, que es humano, natural y cósmico, y tiene habilidades todas las potencias del conocimiento, recomponiéndose de la amputación con que el sistema racionalista lo ha degradado. Así, confiamos en que, recuperado el pleno potencial de cosmoconocimiento y sabiduría de los actores universitarios (docentes y alumnos) será posible la autogeneración de egresados con cualidad de Seres Humanos Integrales —ya no simples profesionales— con un nivel de cualificación infinitamente superior al que proveen las que son catalogadas como “mejores” universidades del mundo.

Desde ese enfoque, la inter e intraculturalidad es un proceso que deviene al interior de la UMSS, afecta las relaciones entre todos sus actores, tanto como sus relaciones con la sociedad. Es decir, no queda circunscrito exclusivamente, como algunos agentes universitarios conciben,⁷ a los procesos formativos que la UMSS tiene que desenvolver con comunidades rurales. Por el contrario, la posibilidad de consustanciarnos con otras ontologías y epistemologías es una cuestión que nos concierne a todos, seamos o no indígenas, seamos docentes o autoridades.

Hacer posible el diálogo de saberes a todo lo largo y ancho de la UMSS, significa, alimentar los programas de formación-investigación de pre-grado y post-grado, así

7. El documento *Bases para el nuevo modelo académico*, elaborado por la Subcomisión: Modelo Académico, fechado el 1 de abril de 2008, si bien reconoce la necesidad de introducir el diálogo de saberes, lo circunscribe únicamente a las acciones académicas en los que la UMSS desconcentra hacia áreas rurales.

como la investigación de los diversos centros de conocimiento especializado, tanto con el conocimiento científico occidental moderno y su método de conocer, como con la científicidad de los pueblos originarios y sus diversas epistemologías. Ambos, en forma complementaria, deben constituirse en los pilares fundamentales en la gestión y creación del conocimiento, aportando a la configuración del país plurinacional y pluricultural que la nueva Constitución Política del Estado promociona, y que sólo puede lograrse cuando se diagramen las coordenadas que harán posible el desenvolvimiento de plurales y complementarias filosofías, ciencias, tecnologías, economías, pedagogías, juricidades, políticas, artes, etc., ámbito en el que la UMSS tiene que desenvolver un liderazgo que le permitirá ocupar, después de mucho tiempo, un sitio honroso en nuestra sociedad.

Bibliografía

Congreso Institucional UMSS

2008 *Bases para el nuevo modelo académico*. Documento elaborado por la Subcomisión: Modelo Académico para consideración de la Comisión Académica. Cochabamba.

De la Zerda Vega, Guido

2008 ¿La Universidad Académica vs. La Universidad Política Administrativa? En *Catarsis: Balance y Perspectivas UMSS 2008-II Congreso Institucional*. FUD-UMSS. Cochabamba.

Fernández Terán, Roberto

2008 Estado, Sociedad y Universidad Pública en Bolivia. En *Catarsis: Balance y Perspectivas UMSS 2008-II Congreso Institucional*. FUD-UMSS. Cochabamba.

Mazorco Irureta, Graciela

2003 *Educación y Saber Andino*, PROMEC-UMSS, Cochabamba.

2008 Nuevos paradigmas son necesarios para superar la crisis universitaria. En *Catarsis: Balance y Perspectivas UMSS 2008-II Congreso Institucional*, FUD-UMSS, Cochabamba.

Enlaces sugeridos:

<http://www.revistapolis.cl/polis%20final/17/mazo.htm>

Pensando la universidad: algunas ideas errantes*

Fernando Galindo**

Agradezco la oportunidad de compartir con ustedes esta noche algunas ideas fuerza para continuar la reflexión sobre la universidad. Preparé unas notas para esta ocasión, pero dado mi *espíritu dionisiaco*,¹ voy a poner de lado las mismas y compartir algunas inquietudes que me han ido surgiendo mientras escuchaba la anterior presentación y las preguntas planteadas por ustedes. Y hago esto no como una falta de respeto hacia ustedes, sino como una actitud de apertura al diálogo. Espero su comprensión y su paciencia.

Antes de comenzar, quiero explicitar el locus de enunciación de mi discurso. Hablo desde la posibilidad que me brinda el tener un pie dentro de la universidad y otro fuera de ella; situación que la considero privilegiada porque permite ver cosas que los “nativos” y “foráneos” universitarios (los que sólo están dentro y los que sólo están fuera) no pueden ver. Por otro lado, si pensamos la universidad, desde la universidad, podemos ver detalles de la textura de este árbol añejo con una claridad meridiana, pero perdemos el horizonte del bosque. Por otro lado si abordamos la universidad desde fuera, apreciamos el bosque, pero no los mecanismos íntimos que hacen a su funcionamiento. Intentare, entonces, un acercamiento con ambas miradas.

Pensando el cambio

Quiero comenzar con la pregunta planteada por uno de los compañeros estudiantes antes de iniciar esta presentación: *¿cómo se puede hacer cambios en situaciones de no-diálogo?*

* Presentación realizada en las Jornadas *Reflexiones epistemológicas para el cambio académico de la UMSS* realizadas del 14 al 17 de Octubre 2008 en la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.

** Investigador del Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA) y docente de la materia de Sociología Educativa I en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.

1. Caracterizado por una naturaleza nómada de siempre moverse intelectualmente de las posiciones e ideas que uno mantiene. Se opone dialécticamente con el *espíritu apolíneo* que busca la perfección de lo dado.

Si analizamos el contexto político en Bolivia, vemos que desde inicios del año 2008, para no ir más atrás, ha habido varios intentos de diálogo entre el gobierno y la oposición, los cuales, sin embargo, no han tenido resultados fructíferos como esperábamos. Y esta pregunta es pertinente en el momento actual porque nos obliga a remitirnos a la historia para poder comprender el presente del país y de la universidad. Esto no quiere decir que la historia nos da absolutamente todas las claves para entender el presente. No. La historia nos proporciona referentes para comprender los procesos y de dónde vienen las fuerzas sociales y actores que interactúan en el presente. Y una de las cosas que descubrimos al mirar la historia es que muchos cambios sociales, políticos e institucionales fundamentales en Bolivia no han sido producto de la negociación y el diálogo, sino resultado del conflicto. Así se genera y se hace el cambio en nuestro país.

Si vemos la historia del país vamos a ver hitos de cambio conflictivos. En 1825, obtuvimos la independencia de España con pelea, el cambio de la sede de gobierno de Sucre a La Paz fue resultado de la confrontación en la así denominada Guerra Federal de 1899 y la revolución del 52 vino, también, como resultado de enfrentamientos sangrientos. Creo que algo similar ocurre en la universidad. Los cambios en la universidad no se van a dar porque van a venir aquí las autoridades universitarias a dialogar y negociar. No. El cambio se va a dar porque hay un grupo humano, una masa crítica de gente, un grupo de docentes y estudiantes que empujan un proceso y un proyecto de cambio, el cual será aceptado por unos y resistido por otros, lo que ocasionará conflictos. Así se hicieron algunos cambios fundamentales en la universidad como la reforma de los años 30 o la así denominada “Revolución Universitaria” de fines de los 60. Entonces, muchos de los cambios fundamentales que nos afectan como país, personas e instituciones han venido como resultado del conflicto.

Ahora, ¿cómo se vincula esta idea con la reflexión filosófica e histórica? Todos quisiéramos que los cambios en este país se hicieran por medio del diálogo y la negociación, pero ya un famoso pensador alemán del cual todos ustedes han escuchado, Karl Marx, decía *“la historia no siempre transcurre por el lado que nosotros quisiéramos que vaya”*. Y siguiendo a Marx es importante distinguir entre dos visiones de historia y del cambio. Primero, una visión voluntarista, lo que nosotros como seres humanos, como individuos, quisiéramos que ocurra. Por ejemplo, que los cambios en el país y la universidad se den por el camino que quisiéramos que vayan. Y segundo una visión estructural resumida en la frase anterior de Marx, que afirma que la historia encuentra su propio cauce, así como un río encuentra su propio cauce, después de una tormenta. En época de lluvia, el río Mamoré no sigue el curso que nosotros queremos, sino el curso que encuentra. Esto es algo que debemos tomar en cuenta para evitar una lectura unilateral de las cosas y ver la dialéctica entre la voluntad de los actores y la estructura y los procesos en los cuales actúan.

La universidad ante el proceso de cambio

Desde la colonia hasta la actualidad, en Bolivia hay dos proyectos culturales de sociedad confrontados a lo largo de nuestra historia: el proyecto de la modernidad criollo-mestiza

y el proyecto de la modernidad indígena. El proyecto mestizo-criollo ha sido el proyecto dominante desde la Independencia de Bolivia en 1825 y ha perseguido el propósito de construir una sociedad e instituciones modernas similares a occidente. Pero este proyecto confrontó un obstáculo desde sus inicios: la persistencia de las comunidades indígenas, a las cuales trató de eliminar a través de mecanismos legales como la ley de comunidades (1866) y de ex-vinculación (1874). Pero la medida de eliminar al indígena no tuvo el éxito esperado, dado que la fuerza de trabajo indígena y el tributo de las comunidades indígenas sostenían la incipiente economía boliviana del siglo XIX. Y ante el fracaso de esta política durante gran parte del siglo XX, se promueven procesos de aculturización de las poblaciones indígenas, intentando asimilarlas primero como mestizos culturales y luego como campesinos.² Pero las poblaciones indígenas que las élites querían eliminar, y luego asimilar, emergen en los años 90³ con su propia propuesta política y de sociedad y se hacen del poder político el 2005, iniciando una nueva etapa en la historia de nuestro país y en un contexto de disponibilidad para el cambio, algunos a ser negociados y otros probablemente a ser impuestos y resistidos.

En esta lucha entre estos dos proyectos, ¿qué papel juega o ha jugado la universidad? Hubiese sido interesante que en este salón del Consejo Universitario estén todavía las fotos de todos los rectores de la universidad, que aparte de ser todos hombres, creo que podrían ser incluidos dentro de la categoría de mestizos-criollos, un indicio del alineamiento de la universidad con este proyecto político y social.

En esta tensión de proyectos sociales y políticos, la universidad se ha alineado y contribuido a la construcción del proyecto mestizo-criollo. Desde su fundación en 1832 hasta la Reforma Universitaria de los años 30, la universidad básicamente estuvo orientada a la formación de los hijos de la oligarquía criollo mestiza. Posteriormente, con los cambios en la estructura social y política del país producto de la Guerra del Chaco y la Revolución del 52, la universidad se democratiza y se abre a los emergentes sectores medios de la sociedad boliviana, pero continua siendo elitista. Sólo a mediados de los 90 la universidad finalmente se abre a los sectores populares de las ciudades e indígenas del campo, pero manteniendo un currículo hecho para otros tiempos. De modo que de manera general, se puede afirmar que la universidad, aunque discursivamente ha pretendido estar al servicio del pueblo pobre, en la práctica ha sido durante gran parte de su historia una institución elitista y por tanto funcional al proyecto mestizo-criollo.

Ahora, en relación a la producción de conocimiento, ¿cómo contribuye la universidad a la transformación del entorno y a la propia autotransformación de la universidad?

2. El proceso de mestizaje cultural fue promovido por los gobiernos liberales a través de programas educativos, salud y desarrollo rural. El segundo proceso fue resultado de la Reforma Agraria de 1953, a través del cual los indígenas se convertían en campesinos y ciudadanos para ser parte del proceso de modernización del país.

3. Algunos indicios de la emergencia de la modernidad indígena son la propuesta de educación intercultural bilingüe, iniciada como una reivindicación indígena y campesina en los años 80 y convertida en política de estado en la ley de Reforma Educativa de 1994 y la modificación de los artículos 1 y 171 de la Constitución Política del Estado el mismo año que definen a Bolivia como un Estado pluricultural.

Lamentablemente no dispongo de datos para responder a esta pregunta. De intuición puedo afirmar que mucho de lo que producimos en la universidad no sale, sino que se queda dentro. Y comparando el conocimiento que producimos en la universidad con lo que hacen otras instituciones (ONG y centros de investigación fuera de la universidad), tengo la impresión que la contribución de estos últimos es mucho más relevante y significativa en la sociedad y las comunidades locales que lo que hace la universidad. Y la pregunta es ¿por qué? Creo que la universidad opera fundamentalmente dentro de la lógica del proyecto de modernidad criollo-mestizo. Aquí está el límite de la universidad y de producir conocimiento desde la universidad. En cambio, estos otros espacios trabajan en esta lógica de empoderar a los sectores indígenas y campesinos y en valorizar el conocimiento local.

Sin embargo en los últimos años se han abierto algunos espacios en la universidad donde se ha dado un fuerte impulso a la revalorización del conocimiento local, pero los mismos son todavía una minoría en un mar de arena positivista donde muy difícilmente pueden cuajar estas nuevas ideas.⁴ Por esta razón, en muchos casos, la revalorización del conocimiento local se queda a nivel discursivo, porque los docentes e investigadores de la universidad no tienen muchas posibilidades de volcar sus resultados de docencia e investigación a situaciones concretas, debido a la falta de vínculos con la sociedad y las comunidades locales, para que lo que producen pueda tener un efecto. Aquí creo que hay una pista para entender la irrelevancia actual de la universidad en el contexto presente.

Vivimos en un contexto de cambio, caracterizado por la confrontación de dos proyectos sociales y políticos en el cual la universidad está alineada a contracorriente del curso histórico de la sociedad actual. Metafóricamente hablando, mientras el curso de la sociedad avanza por la banda sur del río, la universidad avanza por la banda norte pero a contracorriente. Entonces hay un desencuentro. Y al interior de la universidad encontramos un conjunto de discursos elaborados sobre la relación universidad-estado, universidad-sociedad que intentan, de manera abstracta, establecer puentes con la sociedad.

En este contexto, ¿qué puede hacer la universidad? Al respecto me gustaría sugerir la siguiente idea. Si queremos que la universidad se cambie de banda, del norte al sur, creo que tendrían que echarnos a todos los docentes, a todos los administrativos, a todas las autoridades y quizás a todos los estudiantes, porque dentro nuestro está el mal. En quechua se dice *¿Maipitaj ongoy?* (¿Dónde está el mal?). El mal no está en las autoridades, está metido dentro, bien dentro de nosotros, y dentro de ustedes también. Entonces, una posibilidad es meterle fuego a la UMSS y contemplar cómo se quema para luego construir una nueva universidad, como sugería hace años atrás un colega radical de la Facultad de Tecnología. Pero esto no es posible dentro del ámbito de las posibilidades, ninguno va a intentar un *hara kiri*, eliminarse como estudiante, docente, autoridad; hay que pisar tierra. En este contexto,

4. Espacios importantes en esta línea de revalorización y estudio del conocimiento local, son por ejemplo, AGRUCO, el Centro AGUA, el PROEIB-Andes, la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe en la Facultad de Humanidades, pero éstos representan apenas un ápice de la actividad de la universidad todavía atrapada en una manera elitista y descontextualizada de hacer universidad.

yo creo, que una de las cosas que tiene que hacer la universidad es aprender del accionar de otras instituciones. Y aquí quiero referirme a la Iglesia Católica Latinoamericana, una institución tan o más pesada y tradicional que la universidad. En los años 60 y 70, luego del Concilio Vaticano II y de las conferencias de Medellín y Puebla, la Iglesia latinoamericana hizo una opción preferencial por los pobres, generando como resultado un conjunto de procesos sociales y culturales que contribuyeron al proceso de democratización social y político de nuestra región.

En el caso de la universidad, hay muchos paradigmas, pero como bien describía mi colega Adalino Delgado encontramos dos paradigmas confrontados: el positivismo, o el alma epistemológica del proyecto mestizo-criollo, y el conocimiento local, o el alma epistemológica del proyecto de la modernidad indígena. En esta tensión, ¿qué tiene que hacer la universidad? Yo creo que tiene que hacer una opción preferencial por el conocimiento local, por el conocimiento indígena, por el conocimiento propio. Esto no significa que se va a olvidar de todo lo que es positivismo. No. Tiene que ser y hacer una opción preferencial. Y esto implica desafíos específicos de cómo incorporar, preferentemente, estudiantes, docentes universitarios, contenidos, y didácticas indígenas. Pero aquí el desafío no es monocultural, el desafío es intercultural, la universidad se ha constituido desde este lado del río y tiene que hacer una apertura intercultural, “inter-científica” llaman algunos con cierta pretensión, abrirse a la otra banda y de una manera preferente incorporar, nutrirse de ese “otro” del positivismo. Y el asunto está en cómo hacer que la universidad concretice esta opción preferencial por el conocimiento local. Este es un desafío enorme que afortunadamente ya ha comenzado su propio curso en nuestra universidad, aunque todavía es muy débil en comparación con la vigencia del positivismo.

¿Qué más podemos hacer para fortalecer esta opción preferencial por el conocimiento local? Ya indiqué, hace un momento, que en nuestra universidad no se produce, sino se reproduce conocimiento, un conocimiento legitimado que a veces se denomina conocimiento occidental. Si queremos cambiar esta situación, es importante entender primero el problema, antes de plantear una propuesta. Quisiéramos ser una institución productora de conocimiento, pero constatamos lo contrario: que reproducimos, repetimos, performamos, copiamos conocimiento. Y ahí hay un desafío para todos nosotros. Este es un tema cuyas particularidades, más allá de las lecturas generales sobre nuestra situación colonial, todavía se ha estudiado muy poco y quizás algunas de las tesis de ustedes podrían estar orientadas a entender algunos aspectos del mismo.

Y al respecto, quiero compartir algunas ideas a manera de hipótesis de trabajo para indagar este problema. Las mismas no son ideas nuevas, pero creo que es importante reiterarlas nuevamente en el contexto actual.

Creo que un factor es la persistencia de un currículo escolástico y humanista que viene de épocas remotas en la historia, desde la Universidad de San Francisco Xavier, que tenía un

currículo humanista y escolástico, que cubría mucho y apretaba poco, que formaba mentes enciclopédicas, pero poco prácticas. En la actualidad continuamos con esta dificultad. Nuestros estudiantes cursan programas de estudio ampulosos que quizás les brindan conocimientos, pero pocas competencias prácticas de aplicarlas en contextos locales, complejos y diversos como los de Bolivia. Ligado a esto está, también, la rígida estructura de los programas de estudio. Uno aquí no puede cambiarse de carrera sin correr el riesgo de perder todo lo que ha hecho hasta ese momento. En otros lugares, las universidades son más flexibles. Uno puede empezar una carrera y luego hacer una transición hacia otra sin mucho trauma. Por ejemplo, las universidades norteamericanas, que conozco un poco, tienen un ciclo común, los dos primeros años, y luego, los estudiantes eligen sus respectivas carreras. Si uno pensaba estudiar educación y en el proceso se percata que esta carrera no es para él, se puede cambiar a otra carrera y la institución reconoce los créditos de las materias que ha aprobado. Imagínense todo el costo social y económico que hay en nuestro medio cuando uno empieza una carrera y después decide que no es para él o para ella y, decide cambiarse a otra. Todo el jaboncillo, la ropa, los pasajes se van simplemente al basurero por esta rígida estructura. Esta rigidez plantea el desafío de flexibilizar el currículo universitario.

Pero más allá de la flexibilización curricular, otro desafío más fundamental es: ¿cómo contextualizar el currículo universitario en nuestra localidad? Esto demanda simultáneamente la de-construcción y re-construcción del currículo tomando como criterio de estos procesos, contextos locales de aplicación de los conocimientos y competencias adquiridas en la educación universitaria. Hasta ahora, en varias carreras se ha intentado procesos de innovación curricular pero con enfoques que se sostienen desde arriba. Estos procesos creo que deberían realizarse considerando por lo menos tres aspectos: el estado de la disciplina (que implica una apertura hacia la universalidad del conocimiento), los contextos locales de aplicación de los conocimientos y destrezas adquiridas (las necesidades y demandas del medio), y las expectativas y maneras de aprender de las nuevas generaciones. En la intersección de estos ejes, creo que se puede encontrar, uno de los puntos de partida para contextualizar localmente el currículo.

La valorización de los conocimientos prácticos de los docentes es otro importante punto de partida en este proceso. En nuestra y otras universidades, los docentes tienen una experiencia y conocimiento práctico valioso, que institucionalmente todavía no se reconoce, ni valora, y mucho menos como un insumo importante para los procesos de innovación didáctica y curricular. A manera de ilustración, pongo el ejemplo de un colega de la Facultad de Ciencias y Tecnología que en sus clases de cálculo utiliza el error como un dispositivo didáctico para ver cuán atentos están sus estudiantes en clases.

Otro problema son los hábitos de estudio adquiridos en la escuela. Carlos Medinaceli, en un ensayo de la década del 20, compilado posteriormente en el libro *el Huayralevismo* o *el Fracaso histórico de la Educación en Bolivia*, decía que en la escuela de su tiempo, el método favorito del profesor era el dictado, dictaba una cosa, dictaba otra cosa, y Medinaceli

le añade su toque irónico indicando que *el profesor era una auténtico dictador*. Nosotros, después de doce años de socialización escolar venimos a la universidad con este software y lo reproducimos.

Otra dificultad es la tardía e incipiente institucionalización de la investigación en la universidad. Esto quiere decir que la universidad, a pesar de todo su discurso sobre la importancia de la investigación desde que se crearon los primeros institutos de investigación de los años 50, hasta ahora no reconoce como un rol legítimo la labor de investigación de sus docentes; lo asume en el discurso, pero no en la práctica. De hecho en la universidad tenemos una estructura docente dual, docentes-administradores y docentes-investigadores. La estructura universitaria vigente incentiva la carrera docente-administrativa y minimiza la carrera docente investigativa. Por esta razón, la mayoría de los docentes quieren ser autoridades y no investigadores. La investigación en la universidad es para los quijotes. Y esta situación tiene un efecto perverso, pues desincentiva a los recursos humanos con alta formación académica, que potencialmente podrían contribuir a la institucionalización de la investigación en la universidad, de permanecer en la misma, buscando, en el mejor de los casos, otras opciones fuera de la universidad o emigrando fuera del país, engrosando el proceso que metafóricamente ha sido denominado “fuga de cerebros”. De persistir esta situación, en el corto y mediano plazo, la universidad continuará siendo una institución reproductora de conocimiento aunque en el discurso afirme lo contrario.

En términos de organización y enfoque, la investigación que se hace en la universidad confronta varios desafíos. Aquí me gustaría puntualizar dos en particular: Primero, la investigación en la UMSS adolece de una visión estratégica y segundo, la ausencia de una visión de construcción social del conocimiento.

En cuanto al primer desafío, la falta de visión estratégica, no hay una visión común del rol específico que ésta debe cumplir en un contexto tan diverso como el boliviano. La investigación no ha logrado estructurar programas de investigación, sino que tiene un carácter fragmentario y eventual, en tanto se dispongan de recursos, principalmente de cooperación internacional, los cuales vienen con su propia estructura y agenda.⁵ Si bien en los últimos diez años se han dado pasos importantes en la construcción de una visión estratégica, sobre todo debido a las presiones y lineamientos exigidos por las diferentes líneas de cooperación internacional, este proceso adolece —en mi opinión— de varias falencias, siendo la principal el que no haya sido resultado de una profunda discusión sobre el sentido, la función y los alcances de hacer investigación en un contexto dependiente y culturalmente diverso, como

5. El vínculo entre la institucionalización de la investigación y la cooperación internacional es un tema no explorado en nuestro medio. En las dos últimas décadas las agendas de la investigación de la UMSS han sido fuertemente influenciadas, primero por la cooperación holandesa, belga y actualmente sueca. No obstante la cantidad de recursos invertidos en la promoción de la investigación, ninguna de estas líneas de cooperación ha generado una discusión estratégica sobre el rol de la investigación de una universidad como la UMSS. Al mismo tiempo debido a la debilidad de las contrapartes bolivianas, estos no han logrado hasta ahora poner en la agenda de la discusión y definición de este tipo, por lo que el mismo, es todavía un desafío pendiente para el futuro.

el nuestro, y básicamente intenta reproducir, en nuestro contexto un modelo de producción de conocimiento de occidente.⁶ En términos de enfoques, la investigación en la universidad tiene un carácter dependiente de los métodos y enfoques producidos en otros contextos, debido entre otros factores, a la creencia que los mismos tienen un carácter universal. A este nivel, nuestro desafío en función de la opción preferencial por el conocimiento local es plantearse qué métodos y qué enfoques son los más adecuados para capturar la complejidad y diversidad social y cultural de nuestro medio. En el ámbito específico en el que me muevo, Ciencias Sociales, cada vez más me voy percatando de la necesidad de una apertura intercultural en el proceso de producción de conocimiento. Es decir, que la investigación social, más que un proceso de extracción unilateral de información, es un proceso de aprendizaje, diálogo y negociación con las personas.⁷

Y más aún, yendo más allá de la universidad, la sociedad boliviana todavía no reconoce como legítimo el rol de la investigación en la universidad. Un ejemplo, hace unos años un colega postuló a la alcaldía para un puesto de investigador social. El día de su entrevista encontró en la antesala un detective de Policía que postulaba para el mismo puesto. El cargo era para un investigador social, pero la sociedad todavía no entiende qué es investigación social. Si uno le dice a su abuela que es investigador, creerá que es detective, que trabaja en la Policía, o es agente, o algo así. Y esto es una muestra de que esta sociedad todavía no reconoce como algo legítimo el rol de producción de conocimiento de instituciones como la universidad. Entonces la tarea no es sólo dentro, sino también, fuera de la universidad.

Otro factor, decía, es la ausencia de una visión de construcción social del conocimiento. Y esto se manifiesta en todos nosotros. Cuando uno quiere hacer su tesis dice: *"quiero hacer mi tesis en el tema de porqué no hay una cultura de investigación en la universidad y voy a comparar Humanidades con Tecnología"*. Luego, buscando la literatura uno encuentra *"ah, mirá, tal persona ya ha hecho esta investigación"* y lo que generalmente dicen los estudiantes es: *"ya no puedo hacer esta investigación"*. Y uno pregunta: *"¿por qué?"*, *"ya está hecha"*, contestan. No hay una visión de que el conocimiento es socialmente construido, que es relativo. Se cree que cuando alguien ha escrito un trabajo sobre un tema lo ha agotado y no se puede decir nada más. Mucho más si este alguien, es alguien conocidísimo: *"Ah, tal persona ya escribió tal cosa y ya no se puede decir nada más"*. Mentira, esa persona lo ha hecho desde sus propias circunstancias. Y esto es, en parte por esta fortaleza del positivismo, pero también porque no hay una visión más amplia de la

6. Curiosamente este modelo ha venido siendo cuestionado en su mismo lugar de origen. Esto ha dado lugar, por ejemplo, a discusiones interesantes sobre el modelo de producción de conocimiento tipo 1 versus el tipo 2. El modo 1 se caracteriza por centrarse en problemas planteados y resueltos en contextos académicos, con una orientación disciplinaria, de carácter homogéneo, organizativamente jerárquico y la revisión de calidad por practicantes y pares académicos. El segundo modelo, se caracteriza por ser un conocimiento producido en el contexto de aplicación, por su orientación transdisciplinaria, su carácter heterogéneo y diversidad organizacional y por sistemas amplios de control de calidad. Para una descripción detallada de este tema véase Gibbons, 1997.

7. En la investigación en la que actualmente participo por ejemplo ha sido un proceso bastante enriquecedor el trabajar con co-investigadores locales, los cuales no sólo contribuyen con información sino son los principales nexos con otros informantes y también quienes contribuyen a relativizar y completar las interpretaciones de los investigadores.

realidad. Se cree que la realidad está ahí, esperando ser descubierta, cuando la realidad es socialmente construida. Uno cuando estudia la realidad, la construye desde todo lo que es. Desde su ser de hombre, por ejemplo, un hombre leerá la realidad de una manera, la mujer la leerá de otra manera. Un ayмара comprenderá un objeto de investigación de una manera y un guaraní la comprenderá de otra manera. Entonces tenemos que empezar a internalizar esta dimensión de relativizar el conocimiento recibido y comprender que todo conocimiento es producto de circunstancias locales específicas.

Ligado a lo anterior, un desafío que tenemos es perder el temor de dar nuestra versión de las cosas, vencer el terror de decir lo que nosotros pensamos. Por ejemplo, si tomamos una tesis de licenciatura de 100 páginas, el 75 por ciento de la tesis es plagio, o copia, o es paráfrasis, y el restante 25 por ciento, con suerte, es lo que uno piensa, lo que uno siente, lo que uno desea, lo que uno ha encontrado de los datos que ha reunido. Y la relación tiene que ser inversa. Y esto ocurre porque tenemos miedo de decir nuestra versión de las cosas y también porque las estructuras de la universidad son demasiado rígidas en sus requerimientos de tesis.⁸ Otro ejemplo, si presenciamos un accidente en la calle y de casualidad estaba allí el rector de la universidad, que a propósito, cuando ocurrió el accidente conversaba con el vicerrector y no vio el mismo, aparecen los medios de comunicación y, como éstos personajes son figuras públicas, lo que diga el rector se volverá la versión oficial, con la V grande: la Verdad. Y todas las otras verdades serán minimizadas, serán verdades chiquitas, porque la sociedad misma está formateada para reconocer ciertas verdades y minimizar otras verdades, y ni siquiera, reconocer otras verdades. Nosotros estamos formateados así: tenemos miedo de decir las cosas. Y cuando decimos algo inmediatamente citamos a alguien más, como dice tal persona, y nos cobijamos debajo de ese árbol grande, y por consiguiente, no crecemos por temor. Por eso al inicio les preguntaba a ustedes ¿por qué estaban aquí?, ¿qué querían? Es importante dar nuestra versión de las cosas que queremos. Hagan eso con sus tesis, vuelquen esa relación. El 75 por ciento lo que ustedes piensan, lo que ustedes sientan, sus interpretaciones de los datos, acertadas o equivocadas y un 25 por ciento los aciertos o verdades que otros han dicho.

Y finalmente, otro desafío es superar esta relación conflictiva y distante que tenemos con la escritura. El conocimiento en la tradición occidental se expresa en forma escrita o visual, o una combinación de ambas. Pero nosotros como cultura tenemos una relación conflictiva, distante con la escritura. Y aquí quiero compartir una idea en la que trabajo hace tiempo: la distinción entre escribir, para uno mismo y escribir para otros. Seguro que todos ustedes escriben, pero la pregunta es ¿para quién escribimos? Escribimos para el otro, para satisfacer al otro, el profesor, la autoridad, aquel que representa el poder.

Si planteamos una pregunta ahora, es posible que muchos no den su versión y traten de repetir la verdad con mayúscula, la verdad institucionalizada, lo que otros ya han dicho, y

8. De hecho esta rigidez se expresa, por ejemplo, en el modo en que un modelo sirve para todos los casos. Esto es evidente, por ejemplo en el caso de las tesis, que demandan que toda la parte formal tenga una estructura similar. Es decir, se privilegia la formalidad de la exigencia académica, más que el objeto de estudio y por tanto se limita la creatividad.

muy pocos, tal vez, digan su propia verdad, lo que sienten de su vivencia, de su experiencia, de su conocimiento. Somos sociedades orales todavía, y tenemos una relación muy distante con la escritura. La escritura es como el locoto para aquellos que no les gusta la *llajua*, apenas se acerca gritamos, nos pica y queremos que esté lo más lejos posible. Tenemos que apropiarnos de este medio de expresión y comunicación para expresar lo que nosotros somos, los descubrimientos de las realidades locales que estudiamos. Y uno aprende a escribir no tomando clases de redacción. Uno aprende a escribir escribiendo tonterías y cosas interesantes todos los días. La escritura es como un músculo, si uno no hace ejercicios, sus músculos se atrofian, pero si uno lo ejercita, fortalece el mismo. Pueden tomar todos los cursos de escritura que quieran, pero no van a escribir. Van a gastar su dinero, van a conocer gente interesante, mejorarán un poco algunas cosas formales, poner acentos donde corresponde, pero no podrán expresar sus ideas. Y eso sólo se lo hace escribiendo todos los días. Y en mi clase de sociología educativa los estudiantes escriben, y la mayoría lo hace hasta cansarse y les salen callos en los dedos. Y aunque es una tarea asignada por el docente, no escriben primeramente para mí, sino para ellos mismos, para comprender cómo es que han llegado al lugar que han llegado: la universidad; y reflexionar por qué hacen lo que hacen, dicen lo que dicen, piensan lo que piensan, viven lo que viven. A través de la escritura de sus relatos de vida o autobiografías, los y las estudiantes comienzan a recuperar su experiencia, a reflexionar sobre sus propias frustraciones y proyectos, y de paso practicar el músculo de la escritura. La pena es que esta actividad sólo dura unas cuantas semanas, un semestre a lo sumo, y luego pasan a otras clases donde tienen que memorizar más que reflexionar. Y mientras no escribamos y relatemos la contextualidad de las localidades donde nos ha tocado vivir, no vamos a ser productores de conocimiento.

Y este desafío no es sólo del docente o de la universidad, es de cada uno de nosotros, empoderarse, apropiarse de su proyecto educativo y de vida. Y empezar a ser uno por sí mismo. Y en muchos casos pasa por reflexionar, escribir no cada diez años, sino en lo posible cada día.

EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN EN
CIENCIAS SOCIALES



Procesos educativos en contextos indígenas

Investigación etnográfica sobre la EIB en las comunidades de Tacopaya y Bolívar

Andrew Rupp*

Julieta Zurita**

Contexto de estudio

Los distritos educativos de Bolívar y Tacopaya, pertenecientes a las provincias Bolívar y Arque respectivamente, se encuentran ubicados en la región de la Cordillera Real del departamento de Cochabamba, en una zona fronteriza con los departamentos de Potosí y Oruro. Estas regiones se caracterizan por ser pobres y marginadas. De hecho son comunidades indígenas quechua y aymara hablantes. Tacopaya está conformado en un 97,4% por comunidades quechuas. Bolívar está conformado por una población quechua en un 92% y una población aymara de 4%.¹ La población no indígena está compuesta por maestros, personeros públicos, ingenieros civiles y empleados de las numerosas ONGs que trabajan en la zona. La mayoría de las comunidades están ubicadas entre 3.000 y 4.200 metros de altura. El censo dicta que 75% de la población son agricultores tradicionales pero la cifra en realidad parece ser más alta, aunque hay personas que trabajan en actividades de mecánica, albañilería, carpintería, comercio y otras, fuera de sus comunidades, por lo general en Cochabamba y Oruro.

Los comunarios que se quedan en la comunidad se dedican a la agricultura tradicional. Los productos de mayor cultivo son la papa, haba, cebada, trigo, arveja, tarwi. El clima y la altura de la región también determinan lo que se puede producir. Las comunidades que

* Nota de los editores: Andrew Rupp es investigador de la Universidad George Washington-Estados Unidos. Para la realización de este estudio Rupp fue a convivir a las comunidades de Bolívar y Tacopaya donde aprendió el idioma quechua.

** Nota de los editores: Julieta Zurita es investigadora de la Universidad Mayor de San Simón. Docente de Programas de Educación Intercultural Bilingüe y experta en Educación Intercultural Bilingüe. En el presente estudio Zurita ha participado como co-investigadora y por las características de la comunicación del presente texto es también revisora y comentarista.

1. Censo de 2001.

se encuentran a mayor altura (a más de 4.000 msnm) generalmente son las más pobres, se caracterizan por sus fuertes granizadas en el verano y heladas en invierno que restringen la producción agrícola y que muchas veces no les alcanza ni para el autoconsumo. Las comunidades cercanas al pueblo de Tacopaya (3.000 msnm), alcanzan a producir una variedad de productos incluso maíz y tarwi. La tierra, en general, es pedregosa y poco cultivable, pese a ello, la gente siembra en estos terrenos. Por los cerros grandes, también siembran en sitios impensables para algunos, como en pendientes de 30 grados o más, en las llamadas *aynuqas*. En realidad lo que no tienen en calidad (de terrenos) tienen en cantidad, es decir, son comunidades con terrenos extensos, pero poco aptos para el cultivo.

Las comunidades mencionadas no cuentan con electricidad (una cobertura de 4% en Tacopaya y de 12% en Bolívar) (Censo 2001). Gracias a algunas ONGs, la mayoría de las comunidades ahora ya tienen acceso al agua potable.

La densidad poblacional es muy baja y además dispersa, Tacopaya tiene 11.968 habitantes y Bolívar 8.635 (Censo 2001). Los centros de comercio son el pueblo de Bolívar, Tacopaya y Pongo (el último ubicado sobre la carretera Oruro-Cochabamba). La mayor parte de la población vive en los *ayllus*, comunidades tradicionales, bastante dispersas generalmente ubicados cerca de los arroyos y ríos de la región. En algunas comunidades y *ayllus* no pasan de 20 a 30 familias y sus escuelas tienen aproximadamente 50 alumnos; con la migración muchas de estas poblaciones están prácticamente abandonadas.

Por estas características en las comunidades pequeñas, una maestra podría tener sólo diez alumnos, por lo que muchas veces tiene que enseñar de primero hasta quinto en las llamadas *aulas multigrado*. Frecuentemente el gobierno cierra estas unidades educativas y los niños tienen que caminar largas distancias para poder acceder a la educación en otra escuela. En la época de lluvia y granizadas, los senderos se vuelven peligrosos y muchos niños no pueden asistir a clases.

Como se mencionó anteriormente, las comunidades están separadas por grandes distancias y los senderos no son bien mantenidos. Una comunidad vecina generalmente está a una hora o más de camino (de 3 a 5 km). Por estas distancias, si un comunario tiene un quehacer en otra comunidad, por lo general, todo el día estará dedicado a esta actividad, de igual manera los niños que van a la escuela, salen muy temprano de sus hogares y regresan al atardecer.

Los niños en el campo tienen muchas responsabilidades dentro de la familia. Trabajan con sus padres en las actividades agrícolas o dedican su tiempo para pastorear sus ovejas y otras crías, caminan largas distancias para recoger leña, van por agua al río, etc., por lo que a veces hay bastante ausencia de los niños a la escuela, pues algunos padres debido, al arduo trabajo en el campo (sobre todo en época de cosecha) no mandan a sus hijos de la escuela.

Estas son algunas de las características de las comunidades de Bolívar y Tacopaya, que nos aproximarán a conocer y entender la realidad socio-lingüística, cultural y educativa de estas comunidades, objeto de este estudio o trabajo de campo.

Antecedentes

En las últimas décadas, la calidad de la educación ha venido siendo un tema de agenda de los estados latinoamericanos por su importancia y trascendencia en el desarrollo de los países. Los intentos de cambios y mejoras en los sistemas educativos han ido reflejando la tarea de éstos en este ámbito.

La educación en Bolivia y en particular la educación indígena, por las características socioculturales y lingüísticas del país, hoy felizmente reconocidas por la sociedad boliviana en su conjunto, debe ser también, una preocupación constante de las instituciones educativas como las universidades, formadoras de recursos humanos capaces de aportar al mejoramiento de la calidad educativa y de participar de manera activa en la construcción de una sociedad más justa y democrática en el país.

Sin duda, la última Reforma Educativa (RE) de 1994 ha marcado un hito en la historia de la educación boliviana, particularmente en la educación indígena, con la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), como respuesta a la demanda de una educación de relevancia social, con pertinencia cultural y lingüística acorde a la realidad étnica, cultural y lingüísticamente diversa de Bolivia.

No obstante la larga trayectoria de la EIB en América Latina (México, Perú, Ecuador, Colombia, Guatemala y otros), como señala López (2005) es en Bolivia donde hasta ahora se han realizado los planteamientos educativos más audaces en esta línea, particularmente a partir de la implementación de la EIB como política de Estado que pretende incidir en todo el sistema educativo de este país, más allá de una propuesta educativa sólo para indígenas.

De manera general, se puede mencionar que son varios los factores que han ido incidiendo en el desarrollo de la EIB, pero básicamente la actitud de los padres de familia (la comunidad), la formación docente, la compleja situación socio-lingüística de las comunidades y la gestión, desencadenado también resultados y alcances diversos.

En el ámbito lingüístico pedagógico, la EIB plantea procesos de enseñanza y aprendizaje en la lengua materna de los niños como primera lengua (L1) y en castellano como la segunda (L2). La consideración de los conocimientos previos, el aprendizaje colaborativo, la construcción de conocimientos por los educandos, entre otros, son las innovaciones pedagógicas que —junto al enfoque intercultural y socioconstructivo, y la presencia de elementos culturales indígenas en los materiales (módulos), entre otras cosas— constituyen cambios radicales respecto a lo que los docentes conocían y aplicaban en su práctica

cotidiana (Nucinkis, 2006: 47). De hecho, el solo uso de la lengua originaria en los procesos educativos, ya es un paso fundamental en el proceso de revitalización y revalorización de las lenguas y culturas originarias y por supuesto en el derecho de todo niño de ser alfabetizado en su lengua.

La lengua, como portadora de la cultura e instrumento para su transmisión y desarrollo es, en sí misma, factor de fortalecimiento de la autoafirmación y autoestima individual y social. La lengua no es un componente, sino el componente esencial para comenzar a hablar de interculturalidad, dado que permite generar procesos de comunicación y relación horizontal, lo que permite a los alumnos participar “más y de mejor manera” en el proceso de aprendizaje, comprender los contenidos, comunicarse con mayor espontaneidad y, sobre todo, reafirmar quiénes son y sus raíces culturales (Flores, 2003; Machaca, 2003; Tantanakuy, 2004) Estas reflexiones y afirmaciones demuestran la trascendencia de la EIB en la cultura escolar, como también entender el énfasis en el aspecto lingüístico y pedagógico, ámbitos más trabajados en este programa.

En este proceso, los maestros en gran medida fueron los responsables de impulsar y facilitar las transformaciones en la educación a partir de la RE² y la EIB en el área rural. Inicialmente ellos se vieron ante una situación incierta, puesto que debido a sus propios procesos educativos y formación docente en particular, debían sumir procesos educativos interculturales y bilingües, cuando fueron formados desde la óptica de la uniformización y homogeneización y desde la perspectiva de un modelo único de ciudadanía (Luyx, 1999).

Sin duda, uno de los actores protagónicos de este proceso es el maestro, ya que en última instancia los resultados de su trabajo en el aula son los mayores parámetros de evaluación de este programa educativo tanto para los padres de familia, como para la gestión.

El Art. 3 de la Ley de Reforma Educativa referida a los objetivos plantea: “*Mejorar la calidad y la eficiencia de la educación, haciéndola pertinente a las necesidades de la comunidad y ampliando en su cobertura [...] garantizando la igualdad de derechos de hombres y mujeres*” (Inc. 3). En este sentido, para lograr sus objetivos, la RE organiza el sistema educativo en cuatro estructuras: Participación Popular, Organización Curricular, Administración curricular, y Servicios técnico-pedagógicos y Administración de recursos.

En el ámbito curricular, uno de los documentos básicos denominado *Organización Pedagógica* explica los conceptos básicos que sustentan la nueva propuesta pedagógica y desarrolla algunas reflexiones vinculadas al enfoque intercultural. Están también, los planes y programas de estudio para inicial y primaria; materiales como las guías didácticas y los módulos que paulatinamente fueron acompañados de talleres de capacitación para maestros en servicio y diseños curriculares para la formación inicial, que, llegado el momento, fueron insuficientes para el reto que los maestros debían asumir.

2. La Reforma Educativa se estableció en Bolivia desde 1994 y ha sido formalmente implementada a través de la Ley 1565.

La implementación de la EIB como proyecto nacional, por su magnitud y carácter revolucionario asumido en el componente intercultural, ha enfrentando desde un inicio una serie de dificultades, entre ellas:

- Limitaciones en la formación docente, con claros vacíos en el manejo de metodologías para la labor de los maestros en las aulas bilingües.
- Carencia de materiales tanto para la Lengua 1 (la lengua nativa) como para la Lengua 2 (el castellano).
- Distribución tardía de materiales.
- Asignación de maestros monolingües.
- Falta de seguimiento y apoyo técnico.
- Discontinuidad e incoherencias en las políticas estatales.
- Falta de involucramiento de los directores y autoridades superiores en el proceso.
- Ausencia de una gestión comprometida y poco apoyo y empoderamiento de las propias comunidades.

Todo lo anterior, junto a la ausencia una planificación lingüística acorde a la compleja realidad sociolingüística de las comunidades entre otros, no han permitido un claro avance de la EIB, quedando también, como tarea pendiente el desarrollo de la interculturalidad estrechamente relacionada con el curriculum diversificado o local.

Pese a este sombrío panorama, el compromiso y el empeño de muchos maestros, técnicos, líderes y otros actores han hecho posible cambios trascendentales en el quehacer educativo, y hoy es posible también encontrar niños lectores y productores de textos en las dos lenguas, que hablan y escriben de sus conocimientos y saberes en un franco proceso de revalorización de su lengua y cultura y una elevada autoestima.

Son igualmente evidentes procesos pedagógicos innovadores en las aulas enmarcadas en las relaciones horizontales de maestros y alumnos, otrora inauditos en esos contextos. Es satisfactorio encontrar maestros que motivados por esta experiencia, desarrollan sus propias estrategias metodológicas en estos procesos y muchos de ellos buscan continuamente espacios de capacitación y actualización docente para mejorar su práctica pedagógica en las aulas bilingües, la relación de la escuela con la comunidad con la incorporación de los conocimientos y saberes de las comunidades han generado procesos participativos, aunque es claro que la histórica concepción de que la escuela es la única responsable de la formación de sus hijos y el único espacio donde se construye el conocimiento, son concepciones que requieren todavía de un largo proceso de cambio en los padres de la familia, en las comunidades, en el que sin duda los maestros tiene también un rol que desempeñar.

Algo que no se le puede negar a la EIB son los logros en el campo lingüístico-pedagógico, sus resultados favorables en los aprendizajes de los niños, aspectos visibles en investigaciones

y evaluaciones permanentes a este programa (Sistema de Medición de la Calidad de Educación, SIMECAL Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, PROEIB-Andes, ONGs, universidades y otros), particularmente en cuanto al aprendizaje de la lecto-escritura y transferencia de la lengua materna a la segunda, la producción de textos significativos y otros, sobre todo en comparación con las aulas tradicionales, (enmarcadas en la repetición mecánica y memorística de palabras descontextualizadas, largas y tediosas copias, etc.), son cambios evidentes, no obstante las limitaciones de los maestros en la comprensión del enfoque y el manejo de estrategias metodológicas para la modalidad bilingüe. Sin embargo, estos esfuerzos están lejos de corresponder a la propuesta, ya que esto implica también para los maestros todo un proceso de desaprendizajes y aprendizajes, y sobre todo una fuerte toma de conciencia de su práctica pedagógica a la luz del nuevo enfoque.

En el marco institucional, el desarrollo de la EIB y su evolución generalmente se fue dando en el marco de convenios y acuerdos con las cooperaciones internacionales de desarrollo, en un momento en que los pueblos indígenas de América reciben mayor atención en el ámbito internacional, ello inscrito además en una corriente contemporánea de relativización y cuestionamiento del conocimiento universal, a partir de la constatación de la degradación de la calidad de vida y las condiciones de supervivencia en el planeta a las cuales nos han llevado, entre otros factores, el uso que se ha hecho del conocimiento universal para asegurar la hegemonía de un solo modelo de vida (occidental). Sobre la base de este viraje epistemológico, se intenta construir interculturalidad poniendo en diálogo y estableciendo complementariedad entre el conocimiento local y universal y buscando articular a formadores profesionales institucionalizados —formados desde la lógica y el conocimiento hegemónico— con formadores comunitarios o sabios y expertos indígenas, de manera que los nuevos profesionales en formación puedan nutrirse de dos fuentes de conocimiento (Moll y Greenberg, 1990; citado en López, 2005).

Hasta hoy lo que se ha hecho a través de la EIB es insuficiente; hay una clara visión de trascender los ámbitos pedagógicos, lingüísticos y culturales y asumir con mayor énfasis una educación con una visión más humanista del hombre bajo el paradigma de la *unidad*, de la *totalidad* del ser humano con la naturaleza y el cosmos, para asumir realmente cambios en las personas y la sociedad. El gran reto de la descolonización de la educación asumido por el actual Ministerio de Educación requiere de políticas claras, en una línea de construcción de nuevos paradigmas que asuman la transformación del ser humano con sus diferencias y semejanzas, pero sin jerarquías. La interculturalidad (hasta ahora más teórica que práctica) podría ser en los hechos la línea fundamental del relacionamiento en una sociedad pluri como la nuestra.

El hecho histórico de ser muchos y distintos ya no debe verse como un problema a superar, sino como un recurso humano, social y cultural a potenciar. La interculturalidad y como parte de ella, la educación bilingüe no es un paso atrás, sino todo lo contrario, como

comenta Víctor Hugo Cárdenas, “*es más bien un principio teórico fundamental en el mundo contemporáneo*” (Anaya y Albó, 2003). Desarrollar relaciones interculturales positivas y creativas enfatizando simultáneamente valores como la solidaridad y la justicia social, entre todos los indígenas y no indígenas, nos va a permitir construir juntos con mucha esperanza una sociedad más democrática y equitativa.

Por la amplitud y trascendencia de la EIB, apenas contamos con una aproximación a un diagnóstico de esta propuesta educativa, que en la actualidad, dadas las circunstancias de un evidente estancamiento a partir de la ausencia de gestión a favor de la continuidad de la EIB desde el Estado, el deterioro de la EIB y la educación en general en las comunidades es evidente cuando, frente a una gestión ausente, los maestros vuelven a prácticas pedagógicas tradicionales homogeneizantes, monoculturales y monolingües.

Por supuesto que la EIB debe ser replanteada a la luz de sus logros y limitaciones, reivindicada y diversificada para dar cuenta de la nueva realidad en la que le toca desarrollarse; particularmente habrá, pues, que devolverle su carácter de enfoque como surgió y no tanto así de modelo como lo asumieron los Estados.

Por otra parte, como resultado de las dubitaciones y dilaciones del actual gobierno frente al sistema educativo incluyendo la EIB, sobre todo al inicio de su gestión y las posteriores declaraciones y actitudes de autoridades educativas peligrosamente inclinadas a posturas etnocéntricas, se van creando sentimiento de rechazo y resistencia de las urbes a posibles imposiciones en este sentido.

Para muchos, la Interculturalidad entendida como diálogo entre todas las culturas, basada en el reconocimiento y valoración de la existencia de distintos paradigmas de vida con derecho a desenvolverse plenamente (intra-culturalidad) sin negar al otro y complementándose con el otro (inter-culturalidad), va quedando nuevamente sólo como retórica en la voz de muchos dirigentes políticos, lo que podría desvirtuar una vez más la verdadera dimensión de una EIB enmarcada en el desarrollo y complementariedad de las culturas, las lenguas, los pueblos y la sociedad en general, precisamente para superar la polarización que desgarró al país.

El presente estudio etnográfico pretende ser un espacio más de conocimiento, análisis y reflexión de la realidad educativa de las comunidades, pues los niños y niñas de las comunidades todavía tienen pocas posibilidades de disfrutar, experimentar procesos educativos de calidad y pertinencia social. La búsqueda de alternativas educativas para nuestros pueblos estrechamente relacionada con sus demandas y reivindicaciones es y debe ser una tarea continua, no sólo de indígenas sino también de los no indígenas, por la deuda histórica que se tiene con estos pueblos y el rol protagónico que en la actualidad van asumiendo en la sociedad boliviana en general.

Resultados del Trabajo de campo

Nota: En este espacio presentaremos los hallazgos del trabajo de campo de nuestro investigador voluntario Andrew Rupp acompañado de comentarios y reflexiones que, considero, permitirán una mayor comprensión de las realidades encontradas.

Julieta Zurita

Percepciones sobre los aprendizajes y pesquisas sobre la EIB

En los distritos de Tacopaya y Bolívar, que, como ya se dijo, son zonas netamente quechuas, los impedimentos para una educación exitosa y productiva son numerosos. Hay un bajo porcentaje de graduación, de asistencia y por lo general poco interés educativo entre los alumnos. La mayor parte de los estudiantes tienden a salir de la comunidad antes o inmediatamente después del tercer ciclo. Migran a la ciudad o a Chapare.

Los retos y problemas de la educación provienen del Estado, del Ministerio de Educación, de los profesores y su formación en los institutos normales, de los padres de familia y los alumnos. También están otros factores negativos como la pobreza y la falta de recursos.

En este documento se analizarán todos estos factores observados para después buscar o plantear algunas sugerencias o recomendaciones para enfrentar estos problemas en el marco de una Educación Intercultural y Bilingüe.

Retos situacionales

Los retos situacionales, más que impedir una educación eficiente, la hacen más difícil. Por ejemplo, la falta de electricidad en muchas comunidades rurales distantes es un reto situacional; no obstante, que la mayor parte de las escuelas visitadas tienen paneles solares, las casas no los tienen. Los alumnos hacen quehaceres de la casa después del día escolar; pastorean sus animales, recogen leña para cocinar, van por agua, etc. En la mayoría de los casos no tienen tiempo antes del anochecer para hacer tareas.

Muchos niños viven lejos de la escuela, salen al amanecer de sus casas y llegan tarde a sus hogares. En Tujuta, una de las comunidades visitadas, los niños de primaria caminan de dos a tres horas una vía entre la escuela y sus casas. La distancia, en combinación con la falta de electricidad, impide el cumplimiento de tareas. Pero, afortunadamente, en esta escuela el profesor estaba implementando un currículo intercultural más pertinente, la mayor parte de los trabajos lo realizaba en la escuela y casi nunca daba tareas para la casa entendiendo esta realidad.

Por otra parte, no obstante la situación general de pobreza (no cuentan con servicios básicos), hay comunidades que se clasifican en la categoría de muy pobres, como la

comunidad de Yarvicoya, situada a 4.200 metros de altura. Por la altura y el exceso de *yuraq para* (granizadas), los miembros de la comunidad sólo producen papa y poca cantidad de cebada, haba y arveja. La comunidad es muy vulnerable al clima; se puede recordar como una anécdota, que un día, en la clase de matemáticas, una niña con bastantes problemas de aprendizaje, de pronto se comió las semillas destinadas para los problemas de matemáticas. Me quedé tan sorprendido que sólo le pude decir: “¿*Eleuteria, matematicasniykitachu mikhukapunki?!?*”³ La niña sonrió avergonzada (Andrew Rupp, 2008).

Lo que se quiere enfatizar es que es muy difícil prestar atención a las clases cuando se está con hambre, con problemas dentales y otros más de salud y alimentación. Aunque actualmente, en las comunidades visitadas, existe el apoyo de ONGs como Visión Mundial y CETM, que de alguna manera ayudan a palear la pobreza en la región.

Las aulas multigrado

No es sólo el alumnado que enfrenta retos a causa de la escasez de recursos sino también los profesores. Su gran reto es cómo posibilitar una educación adecuada para todos en condiciones poco favorables para ello. El 90-95% de las aulas en las unidades educativas de Tacopaya son multigrados. Aún, en los núcleos, es común encontrar por lo menos aulas de dos cursos. Estas son las situaciones afortunadas cuando un maestro tiene sólo dos cursos.

En otras unidades, a veces hay aulas multigrado con características de un nivel inicial a 5º; o a veces un profesor trabaja con 4º hasta 8º grado, pero no 7º, porque no hay alumnos en este grado. Este hecho presenta un gran reto para los profesores en términos de cómo deberían manejar el aula de manera efectiva para que todos sus alumnos de distintos niveles aprendan. En un aula de inicial hasta tercero de primaria, por ejemplo, las diferencias en el desarrollo físico, mental y académico son abismales entre los alumnos, los maestros asumen este reto de manera empírica, guiados más por la experiencia que por la teoría o formación profesional.

Por lo general, los profesores trabajan con la mitad de la clase, mientras la otra mitad realiza ciertas tareas y actividades independientes. En ocasiones, el maestro divide la clase en tres grupos o grados escolares. Pero esto no siempre funciona, porque al final todos los niños tienden a prestar atención al profesor (que está al frente, habla más fuerte, etc.), distraen su atención y no cumplen con sus tareas asignadas al grupo. Algunos profesores con mayor dominio y experiencia hacen una sola actividad con grados variados de dificultad. Algunos maestros han encontrado una manera de hacer su clase interesante para todos sus alumnos, pero otros profesores se dan por vencidos con el reto y creen que su situación es imposible, entonces los resultados en los aprendizajes son muy desalentadores.

El Estado boliviano no puede darse el lujo de proveer maestros para cada curso, debido a que no existen los recursos económicos para ello, aunque hay miles de maestros sin empleo

3. Según una traducción semántica: “¿*Eleuteria, te lo has comido tus matemáticas?!?*”

en el país. Pero puede haber alternativas para estos problemas si se los toma realmente en cuenta.

El aula multigrado no es necesariamente un problema. En algunas comunidades con poco alumnado es una alternativa, especialmente en casos donde no hay estudiantes para determinado grado.

El manejo de estrategias metodológicas apropiadas para esta situación, la elaboración y dotación de materiales de apoyo para este contexto, entre otros, podría ayudar a superar este reto constante en las comunidades. Sin embargo, en las situaciones extremas, que suelen suceder cuando un maestro está encargado de cinco grados y tiene más de 25 alumnos, el Estado debería intervenir y proveer otro docente, además de considerar otros aspectos, como la capacitación docente y los materiales para esta modalidad de trabajo. Es posible que esto sea también, complicado y demore mucho, pero hay que asumirlo, por ser una realidad bastante generalizada en las comunidades.

De todos modos, no sería responsable ni correcto echar toda la culpa a estas dificultades situacionales, Hay también otros factores que inciden en el bajo rendimiento académico en las comunidades.

Problemas que nacen del Ministerio de Educación y de los profesores

Calendario académico y designación de profesores

Muchas dificultades nacen del Estado, de la formación del profesorado y de la designación de cargo a los maestros. Precisamente uno de los problemas más representativos es la incoherencia, la falta de comprensión de la realidad de las comunidades indígenas, lo que se refleja, por ejemplo, en el hecho de que el calendario académico no coincida con el calendario agrícola de las comunidades. Este hecho causa graves problemas de inasistencia y por ende de aprendizaje durante las épocas de la siembra y cosecha y ni qué decir en época de lluvias. También, la vacación invernal de tres semanas se da durante la época más productiva académicamente para los alumnos del campo, porque en este tiempo no hay mucho trabajo en los campos y los comunarios se dedican a tejer y a otras actividades más livianas. En ese entonces los niños asisten a la escuela con bastante regularidad. Sin embargo, cambiar esto seguramente provocaría muchas objeciones. Los profesores, por ejemplo, serían renuentes a cambiar sus vacaciones a otras fechas, porque no podrían compartirlas con sus familiares (padres, hijos) que trabajan o estudian en las ciudades. Tampoco aceptarían cambiar las vacaciones de verano, porque el acceso a las comunidades durante esta temporada lluviosa es muy dificultoso y peligroso, pero habría que intentar un consenso.

Independientemente de la incoherencia del calendario académico con el calendario agrícola, en general hay una pobre designación o distribución del horario por parte de las

autoridades educativas (Ministerio, SEDUCAs) y por parte de los profesores en general. Por ejemplo, la experiencia siguiente del trabajo de campo en una comunidad, que el investigador describe:

[...] en el mes de mayo, me sorprendió muchísimo el manejo del horario y el calendario académico. En un periodo de 30 días, hubo legalmente sólo 12 días académicos, en primer lugar, esta época es de la cosecha y la papa wathiya. En dos ocasiones, los profesores salieron al campo para comer y compartir con los comunarios, dejando a los alumnos jugando al sol en la cancha, después hubo la salida de los profesores para jugar fútbol y básquetbol en un campeonato; después se dedicaron dos días íntegros a un campeonato de fútbol de los alumnos, a la siguiente semana hubo la celebración de Día de la Madre y no pasaron clases, y finalmente hubo la salida de los maestros para terminar el campeonato de los profesores y celebrar el Día del Maestro. Yo me preguntaba: ¿Realmente, cómo van a aprender estos niños si casi nunca pasan clases?

Las situaciones descritas por Andrew Rupp nos ponen ante la disyuntiva de que por una parte, es importante estimular las relaciones de la escuela con la comunidad, las relaciones maestros-alumnos, maestros-maestros, etc., pero también es importante aprender a priorizar las cosas y de ser inevitables muchas actividades, habrá que ver que éstas tengan o cumplan también un objetivo pedagógico paralelamente.

Los profesores y el manejo de la lengua

En el área rural hay un alto porcentaje de maestros con poca experiencia, sobre todo en las zonas más alejadas; la designación de éstos a las escuelas de las comunidades es cuestionable y a veces inapropiada. Los profesores en el campo, generalmente son jóvenes entre 25 y 35 años de edad, muchos de ellos recién egresados de los institutos normales (y con enormes retos que asumir, como la educación bilingüe y las aulas multigrado entre otros). Como describe Rupp:

En la primera comunidad visitada durante la investigación, Yarvicoya, fue muy evidente esta incoherencia, al encontrar al profesor de primero y segundo de primaria, con apenas un año de experiencia y que no sabía hablar el quechua, sólo había aprendido unas cuantas frases imperativas como: “¡Uyariwaychik!” (¡Escúchenme!) y “¡Ama maqanakuychikchu!” (¡No se peleen!). Y aunque el profesor era muy amable e inteligente, los alumnos parecían bastante perdidos, tal vez porque el maestro no tenía experiencia en aspectos metodológicos y/o porque no hablaba la lengua de los niños y éstos no le entendían. Lo cierto es, que uno se pregunta, ¿cómo es que este profesor ganó la compulsa para un cargo en una comunidad netamente quechua? ¿Qué es lo que falla en esta compulsa o designación de los maestros? ¿Cómo evalúan a los maestros prospectivos?

¿Por qué las comunidades que mayores retos demandan y mayor apoyo requieren son atendidas por maestros poco expertos y que además trabajan solos en esas escuelas?

En opinión de Rupp,

... hablar quechua debería ser uno de los criterios más importantes para trabajar en estas comunidades. Un maestro que va a enseñar en el primer y segundo ciclo de primaria en una comunidad indígena como la mencionada, requiere tomar en cuenta ésta y otras consideraciones. Por otra parte, de manera contradictoria, en esta misma escuela, el maestro de 3°, 4°, y 5° (segundo ciclo) manejaba muy bien el quechua en su forma oral y escrita (había asistido a los cursos de capacitación en lengua quechua del PROEIB). Es decir, que este maestro era el recurso humano apropiado para iniciar la lectoescritura en la lengua materna de los niños, no me parece lógico, ni coherente, que los niños aprendan a leer y escribir en su segunda lengua (castellano) antes que en su lengua materna (quechua), sólo por la mala asignación de recursos humanos (profesores), lo que también agudiza la confusión de los niños quechuas, en aspectos elementales como las vocales e-i, o-u a nivel oral y escrito.

Otro problema observado con referencia a la distribución de maestros, fue en la comunidad de Chiquiruyu en Tacopaya. Allí hay maestros aimaras, en situaciones difíciles para enseñar a los niños quechuas. Sólo cruzando la carretera entre Oruro y Cochabamba, en Tapacarí, hay comunidades aimaras que, a su vez, no cuentan con profesores aimaras, lo que señala una pobreza de gestión y administración de recursos humanos desde el Estado y autoridades. Esta es una situación frecuente. No tiene sentido tener profesores guaraníes en La Paz, ni quechuas en zonas monolingües en Santa Cruz, ni aimaras en Tarija. Optimizar los recursos humanos es una tarea elemental del Estado y sus órganos correspondientes: Ministerio, SEDUCA, Direcciones distritales, etc.

Formación del profesorado

A pesar de haber encontrado estos casos, fue también, gratificante hallar muchos maestros generalmente de primero y segundo grado, hablantes y escritores del quechua, con mayores posibilidades de desarrollar una educación bilingüe absolutamente necesaria en estas regiones. Rupp menciona que:

Los maestros de 3° a 6° por lo general hablan la lengua, aunque saben escribir menos. Del tercer ciclo para arriba, la habilidad de hablar y escribir en L1 (lengua originaria) es considerada un beneficio adicional, pero casi toda la enseñanza ocurre desafortunadamente en L2 (castellano), dejando atrás la importancia de la L1 en la enseñanza y aprendizaje de estos niños. Se percibe

aquí un problema grave con relación al bilingüismo —el de transición que es el que más se observa—, que asume que el quechua es un idioma sólo para niños y madres, para el hogar; cuando en realidad, una manera para que el idioma gane más prestigio como tal, es a través de su uso en la escuela en los procesos educativos, en su forma oral y escrita a través de la producción de textos y tipos literarios de importancia. Pero un bilingüismo de transición, corta la posibilidad de desarrollar capacidades avanzadas en la lengua oral y escrita. ¿Cuándo será que un niño de 7° u 8° escriba un ensayo o una aproximación a una obra literaria en ese grado? Es decir, un bilingüismo de transición jamás permitirá desarrollar el quechua (lengua materna).

Con referencia al manejo de la lengua quechua en general, se observó una falta de coherencia en la escritura de esta lengua, lo cual es un problema serio, porque los maestros están enseñando de manera un tanto caótica. No obstante existir una escritura normalizada para este idioma, muchos maestros escriben según su parecer. Aunque los académicos utilizan la escritura normalizada, entre los profesores hay mucha diversidad de opinión respecto a la escritura y por ende bastante confusión. Aun los pocos profesores que están trabajando bien con la EIB, no manejan bien todas las reglas de ortografía por estas informaciones contradictorias.

En este sentido, el testimonio de Rupp es muy ilustrativo:

Durante mi propio aprendizaje del quechua leí varios textos que usaban distintas versiones de escritura. Algunos textos eran profundamente castellanizados y pobres de vocabulario propio (ancestral); simplemente tomaban sustantivos y verbos en castellano y colocaban sufijos y conjugaciones de quechua, otros utilizaban todas las vocales del castellano, esto me causaba mucha confusión. Creo que algunos maestros rurales enfrentan este problema también.

Pese a entenderse que la apropiación de la escritura del quechua es todo un proceso, que además requiere estudio, práctica y voluntad, algunos maestros son bastante renuentes a ciertas normas controversiales de la escritura normalizada como el sufijo *-pti*, (condicional) *-p/-pa* (genitivo), el uso de *m* y *t* en algunas palabras (*llamk'ay*, *jutk'u*) porque no les parece lógico ni natural, es decir, se manejan dentro de la lógica del castellano, lengua en la que fueron alfabetizados. La falta de formación e información en este aspecto es evidente, y lo cierto es que esto indica todavía evidentes limitaciones en el manejo de la escritura normalizada del quechua. Como afirma Rpp: *Este es un reto inherente a un idioma con larga historia y tradición oral pero con muy breve historia escrita.*

Pero, de algún modo hay que superar esta confusión dispersa sobre la escritura. Este proceso formativo tiene que enfatizarse en la formación de los maestros en las normales

y continuar permanentemente con talleres para profesores. Los talleres o cursos sobre la escritura son imprescindibles para el desarrollo de la lengua en la EIB.

Con referencia a la EIB, Andrew Rupp señala:

No sólo hay confusiones en el aspecto lingüístico, como la escritura del quechua, sino que tampoco hay claridad de lo que significa la Interculturalidad, los profesores parecen pensar que la EIB se reduce a la enseñanza de la L1 y L2, es decir, se limitan al bilingüismo; parecen no saber realmente lo que es la interculturalidad en esta educación, que a mi entender vendría a ser el “desarrollo de los conocimientos y comportamientos de la cultura indígena” (Unicef Comunidad-Escuela y Currículo: 14-15). O si lo saben, no saben cómo implementarla. No están formados para desarrollar actividades, conocimientos que provienen de la cultura indígena.

A juicio del investigador, esto apunta a una gran deficiencia en su formación en los institutos normales:

No he investigado en estos espacios, pero por los resultados uno se pone a pensar ¿qué enseñan en los normales?, ¿para qué tipo de escuela los forman? Allá los estudiantes-maestros deberían aprender y conocer la base cultural del quechua, sus conocimientos, saberes, etc. Y además aprender a desarrollar actividades pedagógicas que surgen de la propia cultura quechua (como después observé en algunas experiencias y cómo estas actividades tienen relación con el aprendizaje y desarrollo de las matemáticas o la agricultura por ejemplo).

En un programa de enseñanza bilingüe, la formación de los maestros en el manejo apropiado de la lengua, es importante, esta limitación provoca en muchas escuelas una grave confusión en el manejo de las vocales y algunas reglas de escritura, que al parecer arrastran luego los alumnos inclusive hasta mayores. Rupp se pregunta:

¿En las normales no hay formación sobre esta lengua?, ¿cuántos años estas normales son INS EIB?, ¿no les preparan para enfrentar problemas tan elementales como la confusión entre los vocales e-i, o-u, en la educación bilingüe? Hay actividades y estrategias simples de pronunciación que se pueden realizar para superar estas dificultades que son demasiado recurrentes. Observando los efectos y resultados en muchas escuelas, aún los alumnos adolescentes y jóvenes de 7° y 8° siguen con estas confusiones; para ellos parece ser muy tarde, o al menos más dificultoso, superar esta limitación, que a la larga podría ser un signo más de discriminación.

En una charla muy honesta como dice Rupp, una profesora con pocos años de experiencia le comentó que no se sentía preparada para ser maestra:

Creo que no soy buena maestra. Mi currículo no es bueno. Mi especialidad o concentración es en ciencias naturales pero aun en esta materia no tengo los conocimientos que debería tener. Me gustaría actualizarme pero todos los talleres están en la ciudad. Tampoco tengo los recursos para salir los fines de semana para asistir a ellos.

Los comentarios de la maestra apuntan a limitaciones en la formación en los INS, y después una falta de seguimiento y formación continua. En vez de realizar talleres educativos para ampliar y aumentar los conocimientos de los profesores, están forzados a jugar fútbol en campeonatos donde los hombres discuten y a veces pelean y las mujeres se quedan aburridas. Aun los numerosos maestros con mucha voluntad y aprecio para su trabajo admiten que su trabajo es muy sacrificado y no hay suficiente apoyo pedagógico. Porque el sueldo de los docentes es tan bajo, que les es difícil buscar este apoyo independientemente, es decir con sus propios recursos (Rupp, 2009).

Metodologías de enseñanza y relaciones entre profesores-alumnos

Los hallazgos sobre aspectos metodológicos en la enseñanza y aprendizaje están fuertemente relacionados con la formación docente, a criterio de Rupp. Se puede observar — dice el investigador— que en la mayoría de las aulas aplican un método bastante tradicional. La enseñanza en muchas escuelas de Tacopaya está marcada por ser muy repetitiva y por una falta de participación interactiva por parte de los alumnos. Un profesor(a) puede ser un mentor que facilite actividades para sus alumnos o al contrario puede ser un dictador(a) que controla a sus alumnos con amenazas y violencia. Para muchos es más fácil controlar con chicote y amenazas que con materiales interesantes, es menos trabajo, no requiere planificación y permite realizar actividades y tareas muy repetitivas y aburridas, y así los maestros no tienen que preocuparse de mantener callados y quietos a los niños. Cuando los alumnos empiezan a jugar y ya no prestan atención, uno, como profesor, tiene que pensar: *¿cómo voy a modificar esta actitud?, ¿qué debo hacer para hacer más interesante la clase para los alumnos?* Pero en vez de eso, los maestros dicen que sus alumnos son “*ancha qhalincha*” o “*ancha qhilla*”, que no escuchan o que son malcriados. *¿Cómo se puede mantener sentado a un niño de seis años por dos o más horas sin moverse?* Es imposible. Y aún más para un niño indígena que está muy acostumbrado a estar al aire libre con su mamá y sus animales, la escuela se convierte en un mundo muy ajeno para su realidad (Unicef Comunidad-Escuela y Currículo; 7). Como anécdota de esta situación, en una de las comunidades había una *wawa* en inicial de nombre Patricia, ella asistió a la escuela por dos meses y después desapareció. Un día, encontramos a su mamá y le preguntamos: *“¿Wawaykiri?, ¿Maytá chinkapun?”* ‘Y dónde está tu hija?’; y ella contestó: *“Payqa wawa wasipi kachkan, chay astawan gustan, chaypi wawakuna astawan pukllanku, takirikunku, tusurinku ima”* (Ella está en el *wawa wasi* (el jardín infantil), le gusta mucho más, allá los niños(as) juegan más, cantan y bailan).

Y realmente las actividades observadas en las aulas son muy repetitivas, aburridas y descontextualizadas, los maestros pasan mucho tiempo haciendo repetir, por ejemplo: “Gaaa-to” dice la profesora. “Gaaa-to” repiten los alumnos pausadamente y muchas veces. Entre otras actividades muy comunes está la escritura mecánica, repetitiva de números del uno al mil en sus cuadernos, lo que parece más un propósito del maestro para pasar la hora de clases. Como éstas, hay muchas más situaciones para describir.

En estas pesquisas, Andrew Rupp continúa:

Muchos maestros anulan la creatividad de los niños, sin intención pero igual de perjudicial. Si un niño quiere pintar un perro de azul y amarillo ¿cuál es el problema? Los niños eventualmente descubrirán solos que no existen estos perros. Si quiere pintar una hoja de árbol color morado, no es tan ridículo, además aquí en Bolivia hay árboles azules (el jacarandá). Pero los maestros cortan la creatividad, diciendo “¡Una hoja sólo puede ser verde!” o “¡Las flores sólo pueden ser amarillas, rojas, y anaranjadas!”, “no hay árboles morados”, etc. En este aspecto, los maestros están limitando la capacidad creativa de los niños. Los niños deben experimentar antes de chocarse con las “realidades” del mundo adulto. Quizás el ejemplo más significativo de la falta de creatividad es el uso de ese instrumento llamado regla. En algunas unidades educativas, antes de cada actividad los alumnos pasan cinco o diez minutos dibujando los márgenes en una hoja de la tarea que recién van a cumplir. Esto demuestra el énfasis centrado en un aparente orden, disciplina y no en el verdadero contenido del trabajo. En las clases de inglés⁴ en las comunidades muchas veces tenía que hacer recordar insistentemente a los alumnos que la meta del trabajo es aprender inglés, no hacer el dibujo más lindo, etc. Me costó superar esta barrera. En parte es un tema de confianza y autoestima, también es parte de los valores inculcados en los alumnos por sus profesores.

Tampoco hay un desarrollo de pensamiento crítico, que debería ser la meta más importante en la educación. A través de actividades unilaterales en las que el profesor dicta a los alumnos, se pide respuestas de una palabra: *Sí* o *No*. Los alumnos no desarrollan su capacidad de pensamiento crítico, es mas a veces se miran entre ellos y responden en coro ese *Sí* o *No*. No saben responder a preguntas de “¿Por qué?”. Esto proviene de la falta de análisis, de reflexión en los grupos, de diálogo y discusión involucrados en las actividades realizadas en el aula (Rupp, 2009).

Con referencia al aprendizaje del castellano como L2, tampoco se observa un buen desarrollo de esta lengua a nivel oral, ni escrito (sintaxis). Rupp relata sus observaciones:

Durante las actividades observadas, si los alumnos tienen que resolver problemas con más de una sola respuesta correcta, el resultado es que se confunden.

4. Nota de los editores: Andrew Rupp, durante su estadía en las comunidades en el trabajo, de campo asumió la enseñanza del inglés en algunas unidades educativas.

Saben las respuestas, pero parecen que están confundidos porque no están acostumbrados a trabajar con estas situaciones. Es como si la profesora hubiera colocado una trampa y los niños están esperando caerse. A los niños les falta la confianza para responder o les falta confianza en el profesor: “me va a criticar”, “no puedo equivocarme”, “me va a castigar por no saber”, piensa el alumno (observaciones y entrevistas). Los profesores a veces viven esto, validando también estos miedos. En vez de decir “parece que no me han entendido o no me he dejado entender, debo repasar este tema un poco más” o “les voy a explicar de otra manera” más bien amenazan: “¡Los alumnos que no saben no van a salir al recreo!”. Como si con esta amenaza pudieran aprender milagrosamente. Es una locura. Me impacta como en este contexto nunca he visto u oído decir a un alumno: “Profesor, no entiendo, ¿puede explicármelo de nuevo?”. Sólo al final de una actividad el profesor se da cuenta que los alumnos no entienden y se frustra y castiga a los alumnos o sencillamente los reprueba.

Es un círculo vicioso. Hay una historia larga de colonización en estas comunidades. Los alumnos, todavía tienen la costumbre de estar sumisos, de decir sí o no, nada más. Por eso también el desarrollo del pensamiento crítico es tan crucial en la enseñanza. En vez de ayudar a superar esta limitación, muchos profesores siguen siendo los patrones y los alumnos siguen siendo los colonos (Rupp, 2009).

También se pudo apreciar un pobre uso de la tecnología y demás recursos materiales en el aula. De hecho, la inaccesibilidad a las comunidades aisladas de Tacopaya y Bolívar exige que el maestro lleve consigo muchos materiales para proyectos creativos. Aunque casi todas las escuelas tienen televisores con equipos de DVD y VHS, desde la Reforma Educativa, pocas veces se ha visto realmente material educativo en estas pantallas. Rupp relata:

En una de esas pocas ocasiones, por ejemplo, estaban pasando un video que trataba sobre ecología y contaminación, pero era de un nivel científico tan avanzado que los alumnos (de primero y segundo) igual no comprendían. Y como anécdota, comentamos que al final se hizo frecuente que en la escuela pasen películas como “Rambo” y otras películas de karate, acción y terror con una cantidad abrumadora de violencia. Conversando sobre esto con algunos profesores, éstos comentaban que no sabían dónde encontrar buen material, otros dijeron que estas películas de violencia son las únicas que pueden captar la atención de los alumnos y los mantienen quietos. Un maestro bromeó diciendo, que estas películas cumplen el papel de educación física. No estamos convencidos de semejante excusa. Sin embargo, una vez más, la falta de coordinación entre la gestión, la administración, los servicios técnico-pedagógicos y administración de recursos y otros es evidente. Sin embargo, los propios maestros a pesar de sus limitaciones, podrían ser los promotores de la recopilación materiales educativos

y optimizar el uso de los recursos tecnológicos en las escuelas, como un recurso pedagógico más. Deberían darse también, talleres sobre el uso de la tecnología en el aula.

Una red de apoyo para los docentes es indispensable, maestros jóvenes y maestros experimentados podrían compartir experiencias, y materiales entre otros.

El Gobierno y las Reformas Educativas

Durante la administración del actual gobierno, la EIB ha disminuido bastante; en algunas comunidades incluso casi ha desaparecido. Lo que llama la atención y causa extrañeza es que en un gobierno auto-proclamado indígena, que supuestamente lucha por los derechos indígenas y entre ellos una educación bilingüe, esté pasando este fenómeno. En la mayor parte de las escuelas están enseñando sólo en castellano, como en el pasado (escuelas monolingües en castellano). Paradójicamente en algún momento, el presidente Evo Morales exigió el aprendizaje de idiomas indígenas en las escuelas urbanas e incluso para todos los funcionarios del Estado (Rupp, 2009).

Las observaciones del investigador, como resultado de la visita y estadía en las comunidades mencionadas, tienen que ver con la paradójica situación de la EIB en Bolivia. Como observa Rupp, a pesar de la situación coyuntural sin precedentes del gobierno actual, centrado en el reconocimiento del multilingüismo y la pluriculturalidad del país, la educación bilingüe iniciada hace más de una década, —por demandas y conquistas de las organizaciones sociales como la Confederación de Maestros Rurales de Bolivia (CONMERB), la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos (CESUTCB), Central Obrera Boliviana (COB) y otras— está en franco estancamiento por la ausencia de políticas educativas definidas desde el Estado que apoyen la EIB.

No olvidemos, que, no obstante los intentos de cambio en la Reforma Educativa también en el ámbito administrativo, la gestión educativa sigue siendo vertical. Mientras no haya un instructivo desde el ministerio, desde los SEDUCAs, las direcciones, etc., la EIB será, por el momento, asunto casi personal de algunos maestros, y es que la ausencia de un soporte técnico-pedagógico, institucional y sobre todo político e ideológico desde el Estado se hace sentir más que nunca, y los maestros van abandonando gradualmente la EIB, aunque algunos se aferran a ella con todas sus vicisitudes, producto de los resultados desde su propia experiencia y trabajo. La abrupta interrupción de la Reforma y el desconocimiento de sus logros y alcances podrían llevar a la liquidación de la EIB en Bolivia, al menos como programa educativo y/o política de Estado.

En este sentido, Andrew Rupp afirma:

Muchas personas, entre profesores, académicos, y particulares piensan que la Reforma Educativa de 1994 promulgada en el gobierno de Sánchez de

Lozada y Víctor Hugo Cárdenas fue favorable para la educación en el campo con el desarrollo de la EIB en Bolivia, en relación a la educación tradicional vigente hasta entonces. Lo que desconcierta es que precisamente en gobiernos políticamente contrarios al régimen del MAS, se hubiera hecho mayor labor por la educación en el campo. Y hoy se echa de lado incluso las cosas buenas de la Reforma Educativa, no obstante que irónicamente, muchos técnicos y académicos que trabajaron en la Reforma de 1994, están trabajando para la nueva reforma. ¿Cómo se entiende esto?

Pero también, lo cierto es que, fruto de la EIB, en muchas unidades educativas de las comunidades, como Tacopaya, hay buenos materiales (que dependen de un buen uso por parte del profesor) como los módulos en L1, que permanecen en las bibliotecas cubiertos de polvo. De querer cambiar el modelo educativo en las comunidades, ya debería entrar en vigencia esa nueva propuesta. Los maestros están desconcertados, no saben qué hacer y al parecer es más fácil, dada la situación, volver a las prácticas tradicionales en las aulas, a los textos en castellano. La propuesta de una nueva ley de Reforma Educativa está todavía en estudio en el Ministerio de Educación. Si la educación del país siempre va a estar sujeta a los intereses y vaivenes de la política, nunca van a ser estables y continuos estos procesos. Los profesores se quedan abrumados con los cambios y las incoherencias y por último los niños sufren las consecuencias de un currículo sin buena coordinación. Esto también influye en la calidad de educación. Una opción viable sería que un proceso de descentralización de la educación nacional, tome en cuenta los contextos locales y la participación de la comunidad.

Padres de familia y el trabajo docente

Tomando como referente las observaciones de campos realizados en las comunidades quechuas mencionados, se puede decir que en éstas falta una cultura educativa. Rudamente dicho, la educación tampoco es una prioridad para los padres de familia. La prioridad para los alumnos y los padres de familia es avanzar en el ámbito socio-económico, criterio por supuesto válido, pero no a través de la educación. La continuidad de estudios superiores, colegio, universidad y otros, no es una meta para las familias. Aunque es un hecho que las personas con grado de bachillerato o formación profesional tienen mayores posibilidades para una mejor y estable situación económica, parece que las comunidades no ven la educación como un camino hacia este propósito socio-económico. Y aunque es posible que esto se deba también a la urgencia económica en la que viven, no pueden y/o no quieren esperar unos años para cosechar los beneficios de una educación superior. Los estudiantes que están en 8º curso, quieren salir y migrar a la ciudad o al Chapare, como su mayor expectativa. Al parecer, lo único que esperan de la educación es el aprendizaje del castellano, aspiración histórica que también se entiende, pero que no debería ser la única (Rupp, 2009).

Rupp cita un ejemplo muy ilustrativo de la falta de cultura educativa:

En la comunidad de Chiquiriyu, los profesores, los niños y niñas, luego de haber trabajado bastante, el último día de la gestión escolar 2008, invitaron a los padres y madres de familia a la unidad educativa para que conocieran los proyectos educativos finales de sus hijos. En cada aula donde estaban claramente expuestos los proyectos, también se había puesto una mesa con una especie de “buffet” para los padres (invitados). Quedé muy impresionado y sorprendido, y no exagero, pero ningún padre echó siquiera una mirada a los proyectos y trabajos de sus hijos, todos se fueron directamente a la mesa de la comida, ningún padre hizo el menor comentario sobre los trabajos de los niños y niñas (Rupp, 2008).

No les interesa la educación de sus hijos, “dicen con frecuencia los profesores, esto parece ser evidente. Porque durante la estadía en el trabajo de campo, apenas dos o tres padres de familia, manifestaban cierto interés en la educación” (Idem).

El investigador nos refiere también las impresiones de los profesores:

“En la casa, los padres no leen a sus hijos, no les ayudan con tareas, ni les exigen que hagan sus tareas a sus hijos, sólo vienen al fin de año para hablar con los profesores para ver si sus hijos van a aprobar o reprobado el curso”, decían los profesores. “Los padres piensan que somos magos en el aula —dijo un profesor— tienen altas expectativas en nosotros pero no hacen el mínimo esfuerzo en la educación de sus hijos”.

Al parecer los profesores, por su parte, esperan demasiado de los padres. ¿Ayudar en las tareas escolares? No es posible, si muchos de ellos tampoco son alfabetizados; pero sí, podrían apoyar en el cumplimiento de sus tareas, aunque en esto tiene que ver también otros factores, como ya se mencionó anteriormente.

También, se da la situación de que muchos padres no valoran a un buen maestro:

En las comunidades visitadas también, hay buenos maestros, con alrededor de diez y más años de experiencia y servicio en la comunidad, tal el caso de los profesores Andrés y Paulina, cuya labor pedagógica es bastante notable; sin embargo, durante los conflictos del magisterio y el Ministerio de Educación (julio-agosto de 2008), que en esta ocasión por razones políticas involucró a los comunarios, éstos no dudaron en echar también, a estos profesores de la comunidad, junto con otros maestros. Los padres no se detuvieron a pensar ni reflexionar en el largo trabajo de estos maestros y los trataron a todos por igual.

A causa de esta huelga se suscitaron problemas y conflictos de comunicación y entendimiento entre los profesores y los padres, las relaciones en la comunidad educativa

que en muchos casos era incipiente, se deterioró más. Muchos maestros no pueden olvidar ese hecho:

“Nos han tratado como a los peores criminales”, dijo uno de ellos con mucha amargura. Los profesores no podían creer que después de tanto tiempo de trabajo en las respectivas comunidades, los comunarios los hubieran hecho pasar por momentos tan amargos. Inclusive los profesores mas dedicados, como los que conocimos en Tujuta, maestros con bastante compromiso con la educación de los niños, que inspiraban buena performance de sus alumnos, porque trabajaban con conocimientos indígenas y apreciaban y valoraban mucho la comunidad y sus habitantes, pasaron por esta decepción.

Esta actitud provocó la decisión de estos maestros de trasladarse a otras escuelas en la próxima gestión:

Las comunidades no se dan cuenta que es difícil encontrar un muy buen profesor con más de diez años de experiencia, que todavía quiera trabajar en lugares recónditos del área rural. Es posible que después de la jubilación forzosa, se acrecentará la problemática de la presencia de profesores con experiencia en las escuelas en el campo. Estos incidentes hacen pensar que, por lo general, los padres y comunarios tienen poco interés en la educación y tampoco valoran ni reconocen el trabajo de un buen profesor.

Esta situación que es desconcertante a ojos de Rupp, le lleva a recordar su infancia:

Cuando yo pienso en mi niñez, recuerdo claramente, a mi mamá que me leía todas las noches antes de dormir y así me acostumbre a ver letras y palabras de manera continua”. En el campo boliviano los niños no viven esta experiencia agradable, las mamás no leen para sus hijos, muchas no saben leer, aunque cuentan con sus cuentos y mitos, que podrían narrarles, parece que eso también, ya se está perdiendo. Y por supuesto en el ámbito de la comunidad, no hay carteles con letras, ni textos. Muchas veces cuando un alumno viene a la escuela, es la primera vez que está siendo expuesto a las letras. Esta es una realidad a considerar.

Es evidente que en estos contextos los padres no tienen la posibilidad de apoyar en el estudio a sus hijos, pues:

Aun si quisieran hacerlo, no podrían. Entonces, la falta de interés quizás proviene de estas limitaciones, del hecho que ellos mismos no han tenido buenas experiencias en la escuela o simplemente no fueron a ella. Por eso no ven la importancia de la educación. Hay que involucrar a los padres de familia en la educación de sus hijos de manera que les haga valorar e interesarse en ella. Y es más, tal vez, así podrían participar de manera más clara y contundente por

ejemplo en la elaboración y ejecución del curriculum local (diversificado), que tanto se propone desde los programas de educación indígena.

Este es un reto a vencer de algún modo, porque es fácil decir: “Bueno, si la educación no es importante para los padres, no hay nada que hacer”. Pero después, ni esta generación, ni la próxima, ni las siguientes tendrán oportunidades de acceso a una educación pertinente que sus líderes tanto demandan, con el riesgo además, de ahondar la pérdida de valores (culturales, éticos, humanos) , que son su fortaleza.

Una de las mejores formas de involucrar a los padres de familia en la educación es a través del desarrollo del currículo diversificado que proviene de su base de conocimientos tradicionales indígenas. Con estas actividades y contenidos, los padres tienen la capacidad de ayudar, de ser los maestros en muchos temas y de elevar su autoestima tanto de los niños como de ellos mismos. Lograr esta participación requiere más trabajo, pero no es imposible, esto es parte de la responsabilidad de los profesores, directores y los institutos normales que asumen su formación.

¿Cómo superamos las barreras hacia una educación exitosa para los niños quechuas?

Durante la estadía en las comunidades se pudo apreciar, que la educación bilingüe, muchas veces es entendida como la enseñanza de la L1 en combinación con L2. Es decir, que los profesores explican una actividad en L1 para hacer comprender lo que en realidad desarrollan en L2; otras veces, aparecen las dos lenguas al mismo tiempo, en forma mezclada. Pocas veces se tiene lo que describe y espera la EIB, L1 mas L2 y menos aun el componente de la Interculturalidad como una transversal.

Este hecho, desde el inicio de los programas bilingües (hace décadas), es frecuente. La mezcla de códigos en las aulas bilingües (por parte de los profesores), el uso de la L1 para reforzar los contenidos en la L2, es un recurso que en realidad no favorece al desarrollo ni de una, ni otra lengua. Otra cosa es el cambio de códigos, propio de los bilingües, es decir, que dependiendo de la situación, las personas recurren a ambos códigos lingüísticos, inclusive cuando están hablando con una misma persona, pero sin mezclar esos códigos.

En las comunidades, en la educación bilingüe, el maestro de la L1 y la L2 es el mismo, por lo que de manera casi natural, los niños se dirigen al maestro (dentro y fuera del aula) indistintamente en cualquiera de las dos lenguas, más bien dependiendo del dominio de la lengua por parte de los niños, o de la situación de comunicación. El hecho es, que para superar el este conflicto (mezcla de códigos), se requiere de una planificación lingüística por parte de los profesores o el manejo de estrategias metodológicas que ayuden a superar estas dificultades.

Por otra parte, cuando los profesores tienen la voluntad y la formación, pueden aproximarse a la “I” (interculturalidad), que está en estrecha relación con el desarrollo de un currículo contextualizado, tal es el caso de la educación en Tujuta, que es una de las escuelas donde se apreció la mayor aproximación a una EIB exitosa y con beneficios significativos para los niños y niñas indígenas, a partir de la implementación del currículo contextualizado y diversificado, además del bilingüismo adecuadamente planificado.

La educación contextualizada

En este campo, Rupp describe:

Empecé a apreciar la educación contextualizada a partir de una experiencia anterior, trabajando con inmigrantes ilegales en Estados Unidos. La mayoría de mis alumnos y amigos venían de Centroamérica y México y trabajaban en los EEUU como jornaleros y albañiles. Ellos enfrentaban discriminación, patrones corruptos, y varios retos cotidianamente. Los inmigrantes me contaban sobre sus luchas, cruzando la frontera en el desierto, de sus penas y familias que dejaban en sus países. En ese proceso, encontré un libro de texto de inglés producido por “Casa de Maryland” un centro comunitario que ayuda a los inmigrantes de Latinoamérica. El libro enseña a los migrantes sus derechos hablando con la Policía, cómo defenderse oralmente contra un racista, cómo defenderse de un patrón corrupto y explotador, incluso enseñaba sobre sexo y prostitución, cómo prevenir el VIH y SIDA y otros temas, absolutamente útiles, para su vida. Me impresionó bastante. El contenido era 100% relevante para las vidas de los jóvenes (alumnos) en ese contexto.

¿Por qué no podemos tener una educación así, contextualizada e intercultural para los niños del campo boliviano?

Les podemos enseñar a partir de su base de conocimientos, fortaleciendo primero su autoestima y dignidad de ser quechua y a la vez prepararles para experimentar la migración. ¿Por qué enseñamos castellano con un libro cubano, por ejemplo, que trata sobre un niño y su día espléndido en la playa? Aunque los estudiantes quechuas de Tacopaya ya han escuchado demasiado sobre la trágica pérdida del mar boliviano, nunca lo han visto, ni siquiera un lago. ¿Qué relevancia tiene este material para ellos? Yo creo que ninguno.

Con relación a los ya citados profesores Andrés y Paulina, Rupp refiere:

... me sentí aliviado al valorar y testificar el trabajo de los profesores de la unidad educativa de Tujuta, Paulina y Andrés Escobar. Paulina estaba encargada de los cursos de primero hasta tercero y Andrés de 4° hasta 8°. Ambos manejaban con

mucha fluidez oral y escrita la lengua quechua; de igual forma asumieron la importancia y la efectividad de una educación contextualizada.

Andrés y Paulina llegaron a Tujuta hace más de una década atrás. Andrés no hablaba quechua (hablaba aimara) pero aprendió rápidamente y valoraba su importancia como si fuera su lengua materna. Cuando yo llegué, más de diez años después, su método de enseñanza ya estaba plenamente desarrollado.

La educación contextualizada que estos maestros desarrollan está centrada en la incorporación y desarrollo de aspectos relacionados con la naturaleza, con conocimientos y saberes ancestrales, conocimientos de ciencias y plantas medicinales, los tejidos son el corazón de las artes tradicionales, las matemáticas siempre se relacionan con la agricultura, y el idioma con mitos, poesías y canciones. Rupp hace una valoración de estos maestros:

Las matemáticas parecen ser la materia favorita de Andrés y para cada problema —sea suma, resta, multiplicación o división— él relaciona la materia con la agricultura. Hace multiplicaciones con filas y columnas de maíz. Hace divisiones con los ejemplos relacionados con la distribución tradicional de las chakras entre hijos después de la muerte del padre (aquí también inyecta valores tradicionales tratando de la igualdad y honestidad). Supe también, que en otras ocasiones desarrolla las matemáticas a través del tejido (etnomatemática).

Lo que más llamó la atención de Rupp fue la elevada autoestima y confianza de los niños, algo que no observó en alumnos de otras comunidades quechuas:

Normalmente, cuando yo llegaba a una comunidad por primera vez, muchos alumnos solían esconderse, tenían miedo de un extranjero. En las aulas, los estudiantes eran muy reservados y callados, hasta decaídos, un poco unphus (decaídos) diría yo. En la mayoría de las comunidades, las chicas de sexto, séptimo y octavo inclusive, apenas susurraban en el aula para contestar preguntas y hasta para hablar entre ellas. Las niñas de Tujuta no eran así. Al contrario, algunas eran extrovertidas, no tenían vergüenza de hablarme en quechua ni hacerse la burla de mis equivocaciones frecuentes. Aprendieron inglés con tanta facilidad que después de algunas semanas algunos me hablaban casi como hablantes nativos del inglés, es decir, con excelente pronunciación. Creo que esto es también, parte del éxito del profesor Andrés.

Los alumnos de Tujuta habían ganado autoestima y confianza a través de dos elementos principales: Andrés y Paulina les enseñaban a partir de sus bases de conocimientos, en vez de imponer un currículo ajeno que valora más el exterior o la ciudad; sino, más bien, primero lo suyo. Los niños estaban felices y se sentían capaces para exponer al frente para sus compañeros o cualquier visitante, sobre el clima, agricultura, tejidos, plantas medicinales

etc. Ya teniendo esta confianza, estaban listos para aprender sobre temas más de afuera de su ambiente local, hasta aprender inglés, por ejemplo.

El otro elemento sumamente importante era la responsabilidad que Andrés les dio. Todos los alumnos tenían tareas de responsabilidad y hacían rotaciones, cada mes. Los trabajos eran desde cosas pequeñas como regar las plantas de los viveros, servir desayuno escolar, lavar los platos, tocar la campana etc., pero los niños gozaban de su responsabilidad y asumían sus papeles con orgullo como si fueran de gran importancia. Andrés también exigía mucho de sus alumnos adentro del aula y ellos respondían con gran esfuerzo. En mi opinión, los alumnos participaban en un proceso de formación de líderes.

Por otro lado, el investigador observó las expectativas de los mismos profesores con relación a los niños y cómo esto afectaba luego a sus estudiantes:

Frecuentemente, en el campo boliviano, en las comunidades quechuas, los profesores piensan, “estos niños no pueden aprender tan rápido como los alumnos en la ciudad”. Por lo tanto, no usan mucho material para enseñar, y si usan lo hacen considerando los niveles iniciales del curso. Leen un libro de cuarto para estudiantes de séptimo. A diferencia de otros, Andrés prohibió la frase “mana atinichu” (no puedo) y por tanto nunca escuché esta frase, tan común en otros niños de otras escuelas. Yo creo que esto tuvo también su incidencia en el aprendizaje del inglés, como una tercera lengua que estábamos experimentando. Es así que en las otras comunidades encontré mayores dificultades para enseñar y aprender el inglés, porque varios alumnos de 7º y 8º se daban por vencidos antes de empezar; ya tenían una larga historia en el “yo no puedo”. Pero los niños no nacen con esta actitud sino está transmitida por los profesores y los padres de familia, quienes también creen que los alumnos no pueden y generalmente se conforman con que su hijo lea y escriba aunque incipientemente (decodificación).

Desafortunadamente, en algunos lugares las relaciones entre alumnos y profesores están todavía caracterizadas por una aplicación del modelo estímulo-respuesta, de castigos físicos y/o verbales:

“¿Quieres chicote?” dice un profesor; “entonces te voy a dar”. Controlan a través del miedo en vez de material interesante. Andrés nunca tenía que amenazar con violencia porque los alumnos no estaban aburridos, más bien estaban interesados en el currículo contextualizado. Si un alumno llegaba tarde o no estaba prestando atención, Andrés le hacía notar claramente que el alumno estaba perdiendo su propio tiempo y el tiempo de sus compañeros, y en respuesta el niño cambiaba su comportamiento.

Qhura Jampikunamanta: Actividades pedagógicas compartidas

En el tema *Qhura Jampikuna* (Las plantas medicinales), una de las actividades desarrolladas en una jornada, es presentada por Rupp como otro ejemplo de currículo diversificado en la unidad educativa de Tujuta:

Al principio de la clase, les dimos quince minutos a los alumnos para ir afuera del aula y buscar una planta con usos medicinales. La mayoría regresaron en cinco minutos. Para los 20 alumnos había de 16 o más plantas distintas. Después, los alumnos hicieron folletos pequeños y trilingües en quechua, castellano e inglés (con mi ayuda) sobre cada planta, con contenidos diversos: ¿Kay qhura, imapaq jampi? ¿Maypi wiñan?, ¿Imaynata wakichikun? etc. Es decir ¿Para qué sirve esta planta? ¿Qué enfermedades cura? ¿Dónde crece? ¿Qué partes de la planta se prepara y cómo se la consume? ¿Cómo se prepara la medicina?, etc.

En esta sección además, se puso énfasis en la redacción organizada, científica y cuidados en la traducción del quechua al castellano e inglés.

La actividad siguiente fue la dramatización libre, abierta. A medida que se desarrollaba, iban surgiendo una serie de elementos y situaciones muy relacionados con la vivencia de los niños(as). Fuimos a la cancha para actuar. Yo era el “yuraq yatiri” (el doctor blanco), y algunos alumnos me visitaron con dolores de cabeza, estómago, dientes o con fiebre y náuseas. “Wiksay nanawan” (Me duele el estómago) me decían, “¿Imatataq quwayta atinki?” (¿Qué me puedes dar?). Los otros estudiantes jugaban representando las diferentes plantas medicinales. Ellos respondían a los pacientes, exponiendo sobre sus cualidades y propiedades medicinales, preparación y uso. Al final, el paciente y la “planta medicinal” salían contentos del escenario.

Aquí surgen una serie de léxicos, conocimientos, investigaciones, interacciones y por supuesto aprendizajes colaborativos.

Por otra parte, esta actividad pone énfasis en el discurso frente al público. Los estudiantes no tienen miedo de exponer sobre un tema que proviene de su base de conocimiento. Aun los estudiantes más reservados toman confianza para expresar sus saberes sobre este tema. La actividad se realizó en quechua y posteriormente en castellano.

Aprovechando estas situaciones, se podría también comenzar a introducir elementos de la otra cultura, la posibilidad de la complementariedad de ambos conocimientos medicinales.

La siguiente actividad referida a la revisión y corrección de los textos, es una estrategia importante para mejorar los textos y los aprendizajes de y en la lengua (ya sea L1 o L2):

Los alumnos se dividieron e hicieron carteles con diseños artísticos pegando folletos elaborados por ellos al cartel. Es decir, estaríamos hablando de una auténtica producción de textos. El arte y el trabajo compartido, es también algo que resalta.

En síntesis, el tema Qhura Jampikuna rodeó los temas de ecología, salud, lectura y producción de textos, es decir, una lecto-escritura sistemática, organizada, científica y trilingüe. La dramatización como recurso lingüístico y creativo, el desarrollo de la expresión oral (discurso), el arte y la creatividad (dibujos, gráficos) y el trabajo colaborativo (trabajo en equipo) y finalmente la sana competencia. Fue un impresionante día de trabajo productivo.

¿Qué piensan los profesores de la EIB y el Currículo Diversificado?

Continuando con las pesquisas, así como se encontraron diversos resultados, se encontraron diversas percepciones sobre la EIB.

Hay profesores que no hablan quechua y que rechazan *a priori* la EIB, porque no son bilingües, no tienen la formación ni condiciones para implementar una educación bilingüe. Hay también profesores, que hablan la lengua originaria, pero admiten que no tienen formación metodológica para aplicarla, están también los que hablan quechua pero por diferentes factores no quieren desarrollar la EIB. Entre las limitaciones está también, el no saber cómo desarrollar el currículo diversificado o local, aspecto importante en este programa.

También, hay muchos maestros que quisieran trabajar en EIB, pero parece que el sistema los atrapa, no se sienten seguros ni comprometidos para sugerir, asumir o luchar por su implementación.

Lo rescatable es que hay profesores que implementan la EIB; a razón de sus experiencias han forjado la EIB en las aulas rurales, y por sus resultados en las comunidades, la aprecian e intentan continuar no obstante las limitaciones, como la falta de apoyo en su formación, las contradicciones desde el Estado, entre otros. Veamos los testimonios de los profesores citados por Rupp:

“Nosotros somos medio mañudos”, decía un profesor: “¿En qué sentido?”. “En que sabemos la EIB pero buscamos excusas para no implementarla”. Estas excusas incluyen: “los padres de familia no quieren, el director del núcleo no apoya, los otros profesores no apoyan, el currículo diversificado no les va a preparar para la vida de la ciudad, a veces los mismos profesores formados en EIB no la aplican”, etc. “Está también la actitud de la comunidad, si un núcleo está en EIB, y en otras comunidades sólo trabajan en castellano, la gente quiere también sólo castellano para sus hijos”, dijo un profesor.

El investigador propone las siguientes reflexiones al respecto:

“Estas no son solamente excusas. En mi concepto, son más bien obstáculos legítimos que limitan el desarrollo de la EIB. En realidad lo que pienso, es que no hay formación en EIB para afrontar y superar todas estas dificultades y retos. Una noche estuve hablando con algunos profesores sobre los aspectos positivos de una educación contextualizada, currículo que valoriza los aspectos y conocimientos tradicionales de la comunidad. Vimos un video sobre la EIB que Julieta⁵ nos facilitó y además les comenté después que yo había visto una respuesta muy positiva por parte de los niños cuando implementan una educación contextualizada en la EIB; les conté como los niños respondían con mucha confianza e interés a las diferentes materias, etc., entonces, una de las profesoras me dijo: “Es cierto que es muy lindo la EIB y este currículo...claro que los niños se pueden explayar muy bien sobre sus conocimientos originarios. Pero, cuándo van a la ciudad, ¿cómo les va a servir eso? No creo que les ayude. Allí sufren mucha discriminación”. Sin embargo, a mi juicio así como desarrollan la educación castellanizante, con contenidos que tampoco los prepara para la ciudad u otros contextos fuera del suyo, tampoco se los está ayudando, sino sólo empujando a la migración y a un futuro de marginación.

Es posible que la profesora sea bastante realista, pero, hay que pensar que la educación tiene el propósito de formar a los alumnos como seres humanos, “mejorar como personas” y “mejorar la comunidad y la vida en ella”. Los jóvenes deberían preguntarse: “¿Cómo puedo servir mejor a mi comunidad? ¿Cómo beneficiarla?” No preguntarse, “¿cómo puedo escapar de ella?”.

Será necesario tener claro que la EIB no va a prevenir la migración, esto es simplemente imposible; por otro lado es beneficioso que la gente joven conozca otros lugares. A mí no me gustaría tener que quedarme en mi pueblo toda mi vida. Pero, al menos, que la escuela prepare a los alumnos para la migración, y el retorno a la comunidad como miembro integrante de ella. Tiene que enseñarles cómo manejar positivamente ambos mundos. Sin embargo, son muy pocos los que salen de su comunidad y tienen éxito, ellos son los que regresan con la intención de mejorar sus comunidades.

A pesar de lo que dijo la profesora, el currículo que actualmente desarrollan, tampoco prepara a los niños para enfrentar los retos y discriminación que enfrentarán en la ciudad.

Jamás se escucha decir a un profesor: “Bueno jóvenes, yo sé que muchos de ustedes irán a la ciudad. Allí van a encontrar racismo. Discriminación, miren, cuando alguien les diga “Indio de mierda” al menos tendrían que responder “Yo soy tan boliviano como tú” o “yo soy un verdadero boliviano, porque no

5. Se hace referencia a Julieta Zurita.

he perdido ni lengua, ni mi cultura, estoy orgulloso de mi país y de mi pueblo', etc. Pero, para que un alumno responda así, necesitaría valorar sus raíces y su cultura, y los profesores no hacen valorar estos aspectos. Por eso la insistencia en el desarrollo de un currículum diversificado, para los alumnos, que primero les haga valorar "lo propio" para que luego sea capaz de escuchar, aprender también de las otras culturas. Estoy seguro que estos jóvenes, así formados, regresarán a contribuir al bienestar de sus comunidades, es más, podrían ser el potencial como maestros en sus propias comunidades.

Desafortunadamente, algunos maestros opinan, y con razón, que tener maestros que provienen de la misma comunidad provocaría problemas. Aquí un testimonio de uno de ellos:

"Porque la gente de las comunidades es recelosa, no les permitiría que un profesor comunario recibiera su sueldo y, además, tener sus terrenos. Querrían repartir el sueldo del profesor entre la comunidad. Ya nosotros hemos visto eso aquí. Cuando hay un puesto pagado por la alcaldía como en los programas de Yuyay Jap'ina y Wawa Wasi, los comunarios se ponen muy celosos y piden que reparten el salario o que se distribuya el trabajo entre varios. Pero la alcaldía no puede capacitar a todos" (prof. G. P.).

Es posible que actitudes como las mencionadas, tengan que ver, más bien, con la cultura de las comunidades, con su organización social, en la que es frecuente la rotación, la solidaridad, el equilibrio entre otros.

Sin embargo, las comunidades están cambiando rápidamente, están entrando en la línea de obtener dinero, convirtiéndose en el objetivo más importante de sus vidas. Hay una marcada desvalorización cultural. Con este propósito, muchas comunidades están quedando literalmente abandonadas por la emigración. En los peores casos, los comunarios están involucrados en el mercado ilícito de la producción de cocaína. Tendríamos que preguntarnos: ¿en estos casos el rescate de los conocimientos y valores tradicionales es todavía posible, o ya es demasiado tarde? ¿No es la educación la instancia más pertinente para ello? Estamos a tiempo de salvaguardar el futuro de los niños y jóvenes, de la vida misma de las comunidades (Rupp, 2009).

Entre otros comentarios encontramos lo que una profesora menciona: *"Antes trabajaba más la EIB, íbamos a las chacras a hacer matemáticas, hacíamos mas actividades en el mismo campo, pero los padres de familia decían: "Los profesores no trabajan, ¿se dedican más a hacer jugar a los niños! Ellos no querían este estilo de enseñanza".*

Otros profesores comentaron que algunos padres también decían: *"¿Por qué el profesor les está enseñando cosas que ya saben?"*, es decir, de la cultura de ellos. *"Los padres sólo quieren que sus niños salgan de la escuela escribiendo y leyendo"*.

Es de entender el desconcierto de los padres frente a la experiencia escolar vivida por ellos, ellos no alcanzan a comprender que, a partir de estas actividades que enfatizan los conocimientos locales, los niños aprenden a leer y escribir con mayor confianza y significado. Es común que, bien o mal, la única demanda que hacen de la escuela es la enseñanza de la lecto-escritura, sobre todo del castellano. Los cambios de la educación bilingüe requieren de una previa mentalización, información a los padres, a los comunarios, para su consenso y apoyo.

Los comentarios de los maestros reflejan la necesidad de involucrar los padres en el currículo diversificado desde un principio. Los técnicos, pedagogos, planificadores, y los profesores primero, tienen que explicar y tratar de hacer comprender las ventajas pedagógicas y culturales a los padres de familia. Segundo, los profesores necesitan involucrar a los padres de familia de manera substantiva y participativa, que no sólo les permita ver la EIB como una alternativa educativa, sino que también es necesario elevar la autoestima de los padres, que vean que su lengua (en este caso el quechua) es importante no sólo para ellos, sino que es necesario que perciban que es reconocida y valorada en otros contextos, que se habla en varios países de Sudamérica, y que es digna de estudio y aprendizaje por académicos y estudiantes de Norteamérica y Europa. Esto ayudará sin duda a la revitalización de esta lengua y su cultura. Por otra parte, al participar en actividades curriculares, los padres van a exponer sobre sus conocimientos, saberes, tradiciones y creencias; los ancianos sabios van a volver a ser los maestros no sólo desde la comunidad, sino también desde el sistema educativo. Es importante el sello de aprobación de los comunarios sobre la EIB (no habiendo otra alternativa educativa mejor al momento) y con ella, la necesidad de acceder a una educación de calidad con pertinencia lingüística y cultural.

Conclusiones

Hay muchas dificultades y obstáculos para una educación eficiente y efectiva en las comunidades quechuas. La realidad de los distritos de Tacopaya y Bolívar refleja situaciones muy similares de otras comunidades. Es evidente que muchos problemas situacionales no se superarán con facilidad. Pero hay otros retos que se pueden resolver con voluntad.

Las primeras atenciones deben estar en la formación y capacitación de los maestros rurales. Se sostiene esto con el deseo y la esperanza de que la educación de los niños y jóvenes en las comunidades rurales pueda mejorar sustancialmente a partir de este componente, porque en estos espacios, como en todas partes del mundo, los niños están ávidos de aprender y compartir lo que saben, pero da la impresión de que en las Normales sólo se aseguran de que un maestro pueda saber matemáticas y que lea y escriba en castellano básicamente (Rupp, 2009). La formación y capacitación de los maestros debe empezar en los Institutos Normales y si ya hubo experiencias de ello, deben partir por una postura de aprendizaje, es decir, aprender también de los errores y limitaciones. La preparación de los maestros prospectivos no sólo debe pasar por la teoría y la idealización de la EIB, sino más bien por

centrarse en aspectos concretos, como el manejo de actividades, estrategias, dinámicas para desarrollar la enseñanza y aprendizaje en las aulas en EIB, que sean capaces de superar dificultades, no sólo relacionadas con el aula, sino también las relacionadas con los padres de familia, la comunidad, etc.

El retorno o vigencia de métodos de enseñanza predominantemente tradicionales, descontextualizados y repetitivos, nos hacen ver una necesidad ineludible de formar profesores con ideas creativas y pensamiento crítico y un alto grado de compromiso con la educación de los niños. Y que además, luego de esta formación, el egresado de la Normal debe ser apoyado con procesos de formación permanentes, con talleres de seguimiento, apoyo y fortalecimiento a la EIB en los diferentes núcleos y distritos.

La formación adecuada de los maestros en la EIB con énfasis en el currículo contextualizado a partir de una educación intercultural mejorará en gran parte el problema educativo en estas comunidades, los problemas con padres de familia, su desinterés general en la educación en las comunidades, la formación docente, las políticas de Estado y otros. La prioridad debería ser la formación docente y junto a ella la de formar estudiantes responsables, con la capacidad de pensamiento crítico y divergente (Rupp, 2009).

Post ascriptum

Nuevos hallazgos

¿La educación impulsa a la migración?

Andrew Rupp

Varias comunidades quechuas de los distritos de Tacopaya y Bolívar, ubicados en las montañas entre Oruro y Cochabamba, están en pleno proceso de abandono por la emigración. Hay, lo que podemos llamar, un éxodo de gente hacia la ciudad de Cochabamba, a Chapare e incluso a países como Brasil, Argentina y España. En Bolívar, está una hermosa comunidad llamada Loco Loco, donde sólo quedan quince personas viviendo allá. En Yarvicoya, una comunidad vecina de Loco Loco ubicada a una altura de 4.200 metros, los comunarios dijeron: *“Ya no podemos confiar en el clima aquí. El año pasado, las granizadas destruyeron toda la siembra de papa. Algunos años son muy secos, y en otros hay granizados fuertes. Décadas atrás no era así, por eso tenemos que migrar”*. Esta explicación es válida. El hecho es que el cambio climático y calentamiento global ha tenido un impacto profundo para los agricultores quechuas, sobre todo en las comunidades aisladas y de altura (4.000 mts.) donde sólo producen papa y una pequeña cantidad de habas, cebada y arveja, apenas para el autoconsumo.

Sin embargo, el cambio de clima no es la única causa de la emigración. Aun en las comunidades menos pobres, con riqueza natural y una variedad de productos agrícolas, la

migración es común para los jóvenes después del tercer ciclo aproximadamente. Cuando preguntamos a los alumnos de séptimo y octavo grado en la unidad educativa de Cebadiri, “¿Quién aquí conoce el Chapare?”, un estudiante se golpeó su pecho con orgullo y dijo: “¡Yo, profesor!” y los demás lo miraron con cierta envidia o deseo. En la comunidad de Chiquiruyu, el último día de la gestión escolar 2008, varios alumnos del colegio partieron directamente de la escuela a la ciudad de Cochabamba con los profesores en el mismo bus, todos con planes para trabajar en Chapare.

Los jóvenes quechuas ahora experimentan un choque fuerte entre dos mundos: el mundo tradicional e indígena considerado subdesarrollado tecnológicamente, en contraste con el mundo moderno y citadino. Por ejemplo, una tarde después de clases, en la comunidad de Yarvicoya, después de una tormenta fuerte, algunos estudiantes no podían cruzar el río para regresar a sus casas. Los padres estuvieron a la orilla opuesta gritando para que sus hijos fueran a las casas de sus parientes en Yarvicoya. Entonces, regresaron a la escuela y allí el profesor pasó una película, la única que había: “Rambo”, que irónico, ¿verdad?

En este lugar no hay un puente básico para la seguridad de los niños, pero hay un televisor de cuarenta pulgadas con sistema de DVD. Los niños experimentan estas contradicciones y choques cada día. También es importante mencionar en estas líneas, el fenómeno reciente de los choques entre dos mundos, la producción de cocaína en las provincias y comunidades rurales pobres, como Bolívar, Arque, Tacopaya, Tapacarí, Independencia y otros. Muchos jóvenes están participando de estas actividades ilegales que amenazan con la desintegración de las comunidades y ojalá no abarque a su salud. Pero es una manera fácil de entrar a la economía monetaria y moderna.

Es evidente el proceso de desvalorización de “lo propio” en las comunidades indígenas, este fenómeno va cambiando la cultura y la vida misma en las comunidades, como la alimentación por ejemplo. Los pobladores prefieren vender todas sus producciones, de trigo, quinua, ricas en vitaminas, para comprar fideos y arroz, productos sin mucho valor nutritivo, sólo porque esta comida tiene mayor estatus socio-económico, porque es comida de la ciudad.

Los migrantes en cada parte del mundo regresan a sus pueblos con cuentos de riqueza y mandan plata a sus parientes. En las zonas periurbanas de Cochabamba se ven mansiones de vecinos (cholitas, campesinos y otros) que fueron a España y otros lugares del extranjero a trabajar. Estas casas son como la evidencia del sueño dorado de los migrantes. En la República Dominicana, migrantes frecuentemente regresan a sus casas con joyas alquiladas para demostrar el éxito que tuvieron en el exterior. De cualquier modo, los migrantes no mencionan el precio de esos logros económicos, como la soledad, la discriminación que enfrentan cada día, las noches de desvelo en sus trabajos, las veces que durmieron a la intemperie, los largos días sin comer, los meses angustiosos que no podían pagar su alquiler.

No cuentan el trato de patrones corruptos y explotadores, quienes les pagan cheques falsos o que los botan del trabajo cuando enferman, etc. (Rupp, 2009).

En vez de escuchar las duras realidades de migración, la gente se ilusiona con grandes irrealidades. Por eso, cuando me preguntan “¿De dónde eres?” a veces digo con cierta tristeza “*Fantasia landiamanta kani*”. En las comunidades quechuas estuve sujeto a preguntas como: ¿Cuántos autos tienes? ¿Vives en una mansión? ¿No hay pobres en los Estados Unidos?, etc. Bueno, para ser justo, hay gente de la ciudad (Cochabamba) con estas mismas ideas. Y cuantas veces me dijeron “¿Me puedes llevar a tu país?”; me miran como a una varita mágica (Rupp, 2009).

Con este pensamiento de tanta ilusión y fantasía adentro de las comunidades, es responsabilidad del sistema educativo abordar estos problemas. Los maestros tienen que enseñar críticamente las posibles ventajas y desventajas de la migración. Tienen que presentar todas las realidades posibles, partiendo del análisis de los motivos de la migración. En el caso de las comunidades quechuas de Bolivia, la gente emigra para avanzar en el ámbito socio-económico. Se puede decir que todos buscan mejorar su situación socio-económica, pero a diferencia de otras culturas y grupos sociales, la gente quechua de Bolivia no busca este “ascenso” a través de la educación sino de la migración. En los últimos años, esta opción se ha vuelto una de las más frecuentes. Esto nos permite vislumbrar una situación preocupante que plantea mayores retos para la educación en el país. A partir de sus experiencias generalmente poco gratificantes, los padres de familia y los alumnos perciben que la educación no es un camino eficaz para lograr sus metas.

Durante mi estadía en las comunidades, encontré que también, los maestros, inconscientemente y/o intencionalmente impulsaban a la migración a través de su propio comportamiento y la concepción de currículo, que valoriza más lo que es del exterior, lo ajeno, desconociendo lo propio.

Continuamente escucho decir a los maestros rurales “*tengo que acercarme a la ciudad*”. Este tema de cómo “escapar” hacia la ciudad me parece un aspecto compartido e importante en las vidas de los maestros. Utilizo la palabra “escapar” porque es evidente que a algunos maestros no les gusta su trabajo o al menos el lugar donde trabajan y añoran estar en la ciudad. Es cierto que la mayoría tienen parientes e hijos viviendo en la ciudad y tienen razones justificadas para querer trasladarse, pero es que además, esa es la única forma de vida que ellos vislumbran y sin duda, de una u otra manera, transmiten esto a sus alumnos.

Es también preocupante el cómo hablan algunos maestros, “*al año voy a compulsar para otra comunidad más cercana a la ciudad, de ahí podré ir con mayor frecuencia a la ciudad*”. También hablan con mucha entusiasmo de una posible jubilación forzosa próximamente. *Finalmente, nuestra chance!*”, exclaman con alivio algunos. Esto es preocupante, porque todo maestro, su actitud, valores, pensamiento y hasta sus deseos los

transmite a sus alumnos. Los estudiantes pueden inferir si a un profesor le gusta su trabajo o no, saben si un maestro quiere estar en el aula o si hace pasar el tiempo, si aprecian la comunidad y sus conocimientos tradicionales o no. Desafortunadamente, creo que muchos alumnos salen del aula pensando: *“Si este profesor no quiere estar aquí, ¿por qué debería estar yo?”*.

No es fácil ser maestro rural en Bolivia. Como ya se mencionó, generalmente tienen aulas multigrado, a veces tan extremas, con niños de primero hasta quinto, situación bastante difícil de manejar. Muchas maestras son madres jóvenes que tienen que atender a sus hijos mientras enseñan a los alumnos. El aislamiento e inaccesibilidad en la mayoría de los casos es también una situación incómoda. Como un comunario que no recibe buen precio para su producto, los maestros también tienen bajo sueldo en consideración al esfuerzo y tiempo que invierten en su trabajo. Ambos, miembros de la comunidad y maestros tienen esta mentalidad: *“nuestro trabajo no vale mucho”*. Es precisamente este sentimiento y la baja autoestima la que impulsa a la migración.

Las historias personales de los maestros quizás afectan a su deseo de acercarse también a la ciudad. Algunos maestros son personas que vienen de comunidades tradicionales quechuas o por lo menos son descendientes de padres indígenas en primera línea, pero ellos mismos lograron “escapar” a la ciudad; tuvieron acceso a la educación, entraron a la economía nacional-monetaria y entonces, es posible que quieran para sus alumnos la misma experiencia: la oportunidad de la ciudad.

En este sentido, hay un énfasis de los profesores para el desarrollo de contenidos prioritariamente occidentales, no solo ajenos a la realidad de los niños, sino que hay también una valoración de lo foráneo por sobre lo nuestro.

Ese era uno de mis mayores miedos, con mi presencia y el reto de la enseñanza del inglés, impulsar la migración. Sin duda pocos serán los alumnos que van a necesitar inglés en sus vidas. Tal vez los pocos que irán a la universidad. Pero adentro las escuelas y comunidades donde los profesores y niños no valoran “lo propio” (sus conocimientos tradicionales, sus costumbres y cultura en general), la enseñanza del inglés puede ser peligrosa, un arma de doble filo; como dicen comúnmente, puede hacer valorar aún más “lo de afuera”. Por eso estoy conciente de que lo mínimo que puedo hacer es demostrar mi amor y valoración por la lengua y cultura materna, aun siendo un ciudadano de otro país. Por eso, en todas mis clases utilizo permanente y paralelamente el quechua, para comunicarme, para traducir, para bromear y relacionarme mejor con ellos, además enfatizo los valores locales también, a partir del inglés. No enseño ni transmito valores capitalistas y consumistas que el inglés conlleva, porque proviene de sociedades capitalistas, muchos textos de inglés enfatizan deseos, necesidades, gustos, preferencias y es cierto que estos aspectos tienen un lugar central en el pensamiento de muchos anglohablantes. No enseño sobre ir de compras en un shopping de Miami, o qué alimentos prefieren hoy. Tampoco quiero que los alumnos

piensen que un idioma es mejor que otro, como ya han tenido la experiencia de pensar que el castellano es más importante y mejor que el quechua; una nueva colonización no sería justo. Más bien quiero que piensen que el inglés y el quechua son lenguas con igual valor, aunque en realidad vienen de dos mundos muy distintos. Intento implementar una educación contextualizada y no imperialista con muchos retos y seguramente también, equivocaciones. Pero sin duda esta es una de mis mejores experiencias, compartir con estos niños maravillosos, como siempre lo dice Julieta. Ahora entiendo su labor incesante porque el sistema educativo les dé mejores oportunidades a los niños del campo (Rupp, 2009).

La enseñanza de una lengua implica el conocimiento de su cultura, porque la lengua no viene suelta viene impregnada de ella: “*Toda lengua es una expresión de la cultura; y la enseñanza de una lengua implica también la enseñanza de la cultura expresada a través de ella*” (Calfuqueo, 2001: 49). Lo cierto es que esto se evidencia desde la experiencia propia. Durante años la escuela castellanizante en nuestro medio ha hecho su labor de aculturación que hasta hoy arrastramos. Por otra parte, las teorías lingüísticas, sugieren las ventajas del bilingüismo en las personas, que además frente a la valoración actual del multilingüismo y pluriculturalismo, en el mundo entero, los programas educativos (para indígenas y no indígenas) tienden a desarrollar el bilingüismo en los educandos.

En Bolivia hay una manifiesta intención de impulsar la educación trilingüe en las comunidades, que sin duda responden a políticas lingüísticas y educativas, con un fuerte componente político e ideológico. Parafraseando a Godenzzi (renombrado lingüista peruano) podemos afirmar la lengua materna es para recuperar y revitalizar lo propio, el castellano, como la lengua de comunicación, nos servirá en todos los contextos (por su oficialidad) y el inglés como lengua nos permitirá comunicarnos más allá de nuestro contexto. Todo esto enmarcado en la interculturalidad, es decir, que el aprendizaje de estas y otras lenguas posibilitarán siempre una comunicación y relación centrada en el dialogo, en el encuentro entre los diferentes, para un mutuo enriquecimiento.

Bibliografía

Albó, Xavier

2002. *Educando en la diferencia*. UNICEF-CIPCA.

1999. *Iguals aunque diferentes*. UNICEF –CIPCA.

Albó, Xavier y Anaya, Amalia

2003. *Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. UNICEF-CIPCA. PROEIB Andes. Proyecto Tantanakuy.

2004. *Percepciones de la EIB*. Cochabamba-Bolivia

López, Luis Enrique y Rojas, Carlos

2006. *LA EIB en America Latina Bajo Examen*. La Paz-Bolovia.

Zurita, Julieta

2006. Ponencia. *VIII Congreso Interncional Internacional de EIB*. Cochabamba-Bolivia.

2006. *Congreso Internacional de Educación, Investigación y Formación Docente*. Medellin-Colombia.

Conexiones necesarias: interacciones verbales entre docente y estudiantes en UN aula bilingüe Quechua-castellano*

Pedro Plaza Martínez**

Resumen

En este artículo se analiza el discurso entre docente y estudiantes en una clase de castellano como segunda lengua (L2), recogida por María Toainga, estudiante de la Maestría en EIB del PROEIB Andes, en Conda Baja, Cochabamba. El discurso incluye los componentes siguientes: las formas y significados lingüísticos, las creencias/conocimientos, y las relaciones. En esta perspectiva, el docente no solamente enseña los contenidos curriculares (conocimientos, creencias, ideologías), sino también crea las condiciones que hacen posible la enseñanza y el aprendizaje, para lo cual establece relaciones de diverso tipo con sus estudiantes (aprobación, cumplidos, enojo, burla, exclusión, castigo...). Es importante indicar que el medio por el que el docente transmite conocimientos y establece relaciones es a través del discurso, o sea la utilización real de la lengua y con propósitos definidos. El propósito central es enseñar, pero las interacciones verbales (posiblemente bajo la influencia del observador) también se utilizan para obtener/direccionar el comportamiento verbal de los estudiantes. Dicho de otro modo, el docente utiliza diversos recursos, entre ellos los lingüísticos, para hacer que los estudiantes produzcan respuestas a las preguntas, imperativos y pautas que proporciona, logrando de esta manera, una sensación de que el aprendizaje se produjo o se está produciendo en el acto de enseñar, mediado por las interacciones verbales, principalmente. En adición, la interacción verbal también hace posible el contradiscurso de los estudiantes, manifestado en sus variadas formas de sobrevivencia en el aula. Esta conjunción de lengua, creencias y conocimientos se analiza en sus pequeños y sutiles detalles y su sistematicidad.

* Una versión preliminar fue presentada al *VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*, realizada en Santiago de Chile, Centro de Convenciones Diego Portales, 25 al 27 de octubre de 2004.

** Es Investigador y docente del PROEIB-Andes-UMSS. Los contenidos expresados en este artículo corresponden exclusivamente al autor y no comprometen de modo alguno al PROEIB-Andes.

Motivaciones iniciales

Antes de proceder al análisis arriba anunciado, es necesario notar que las bases conceptuales de análisis que presentaremos toman en cuenta las “disciplinas” de Foucault (1981) y el discurso de Van Dijk (1998). La provocación inicial, más concreta, para acometer el análisis de las interacciones verbales en un aula de educación primaria, fue un breve incidente transcrito por Ana Yraola para su tesis (1992), y que a continuación repasamos.

Benedicto se atrasó

Sujeto	Parlamentos	Observaciones
M :	Vamos a preguntarle: Benedicto, ¿por qué has llegado tarde? ¿Qué has hecho en el camino? ¿Has jugado o tarde tu mamá te ha mandado o tu papá te ha llevado a la faina? ¿Cómo ha sido, a ver? ¿Cómo ha sido? Contanos, pues. ¿Por qué llegas tarde, por qué has llegado tarde?	Después de los saludos iniciales a la clase, la maestra cuestiona a Benedicto, éste comprensiblemente permanece en silencio.
M :	Entre no más, Leonarda, pase, Leonarda.	Interrumpe el interrogatorio para admitir a una alumna también atrasada.
L:	Buen día, señoría.	
	Buen... ¿Y a la señorita?	La maestra responde al saludo, pero pide que la niña también salude a la visitante (la visitante era la tesista Ana Yraola).
	Buen día, señoría.	El acento en <i>señoría</i> indica un tono cortés pero también cierta submisividad .
Y :	Buen día.	
M :	¿Por qué has llegado tarde? A ver, Benedicto, ¿por qué has llegado tarde? Has jugado en el río o has jugado donde tu casa o de casa siempre tarde has venido? ¿Cómo ha sido, a ver?	La maestra continúa con Benedicto.
	Leonarda, silencio. Sentate bien.	En este momento llama la atención a la niña que había llegado recién y estaba haciendo ruido

	Dice que Benedicto ha jugado, por eso no habla, ¿no? Tiene miedo, vergüenza. ¿Qué me va a decir? He jugado, dice. Seguramente ha jugado, por eso no está hablando, ¿no? No hay que estar callado. Uno no debería quedarse en silencio...	Y continuó con Benedicto, ahora poniendo palabras en su boca cerrada.
	Entonces otra novedad. ¿Quién tiene alguna novedad del... de ayer o de antes de ayer o del tiempo que ahora estamos viendo? ¿Está haciendo frío o calor? Te estoy preguntando: ¿Cómo es? No hay que estar calladitos, ya les he dicho. ¿Cómo está el tiempo?	Pasa a otro tema
Ns :	Frío.	Yraola, 1992:3-S-Pot

En este fragmento de una escuela rural en Chuquisaca, resalta la relación asimétrica entre la docente y los estudiantes. La docente, fiel a la cultura de la escolaridad tradicional, no duda en observar al estudiante que tuvo la mala fortuna de llegar tarde a clases. *“Uno no debería quedarse en silencio...”*, le decía la maestra, pero tal vez eso era lo único que Benedicto podía hacer, en esas circunstancias. En este incidente, Benedicto es reducido al silencio. Sólo queda imaginarse una mañana fresca, con los niños dentro del aula, la profesora conversando con la visitante mientras espera a los niños atrasados. Y un niño campesino con su guardapolvo blanco, quechua hablante, que viene caminando a la escuela, que se atrasó y es interceptado por la maestra en la puerta de la clase, delante de la visitante y de todos los alumnos del curso. Aquí operan varios paradigmas/dicotomías: el habla vs el silencio, hablar es bueno, permanecer en silencio es malo. El silencio, a veces, una forma de expresar el desacuerdo en la comunidad, no es asimilado por la maestra como una respuesta válida. En resumen, el silencio (negativo) se opone al hablar (positivo); y de manera subyacente, lo cerrado se opone a lo abierto, con las mismas connotaciones. El juego, esa actividad útil y natural en los niños, en el discurso de la maestra se convierte en algo negativo, opuesto implícitamente a la exigencia de llegar temprano a la escuela. La maestra intenta identificar al culpable del atraso: fue el niño mismo, que se quedó jugando en el camino, o fueron sus padres encargándole tareas de la casa o la chacra.

En términos de las disciplinas, en este segmento, operan la Vigilancia (Gaze) de la maestra, que en esta oportunidad no dejó pasar a ningún niño o niña atrasados sin una previa reprimenda; pero también la Normatividad, pues todos los niños deben estar a tiempo para las clases; la Clasificación tanto de los ‘atrasados’ como de sus padres ‘cómplices’ como de los niños ‘aplicados’ que, al haber llegado a tiempo, se constituyen en la referencia para individualizar a los ‘atrasados’. Cabe resaltar también una “técnica disciplinaria” importante, la “individualización”. Recordemos que las masas son fuertes en grupo y en el anonimato, pero la unión y la fuerza del grupo se hacen vulnerables por medio de la individualización

celular (Foucault, 1991). En el caso del niño atrasado en Potolo, la maestra recurre a esta técnica para aislar a Benedicto de sus compañeros, incluso de los otros que también venían atrasados, y lo presenta como un caso negativo frente a sus compañeros.

Es importante resaltar el tono y persistencia de la maestra en su cuestionamiento del comportamiento de los niños en función de ciertas normas que se deben seguir. Este tono y persistencia continúan a lo largo de la clase. Así, la maestra se quejó de la ropa inadecuada de un alumno para el frío; también criticó a los niños porque no sabían el nombre de otro alumno atrasado. Para la maestra hablar es un requisito imprescindible: *“Ustedes hasta se han olvidado de hablar o tienen miedo, uno no debe tener miedo, uno tiene que hablar”*. Además se asocia el hablar con el uso del castellano, pues, según la maestra, el silencio y la timidez de los niños se debe a que éstos, *“quechua nomás quieren hablar”* aunque ya saben algo de castellano. Durante la clase, la maestra mostró una actitud similar, que los alumnos no respondían porque no estaban atendiendo, o porque no habían venido *“el otro día”*.

La construcción del objeto de estudio

Además de lo ya señalado con respecto a las disciplinas, también tomamos en cuenta la concepción de discurso propuesta por Van Dijk (: 1998) como un proceso con tres elementos: la estructura verbal, las creencias y las relaciones. Estos elementos, sin duda, siempre están presentes en las interacciones entre maestro y alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La estructura verbal es uno de los medios preferidos pero también abiertos para la elaboración conceptual y su transmisión. Las creencias implican conocimientos, ideologías, cosmovisiones, en suma, las ideas que el maestro atesora y que busca transmitir a través de la enseñanza, para lo cual —como ya se dijo— utiliza primordialmente la lengua. Para enseñar, no sólo utiliza los recursos del idioma ni solamente los contenidos, sino también establece ciertas relaciones con los estudiantes. No es sólo el contenido, sino también la relación.

En suma, el Hablante a través de la verbalización transmite creencias y establece relaciones. Pero el Oyente también es un participante del Discurso, pues puede entender a su modo las verbalizaciones y reaccionar de diversos modos a las creencias y las relaciones propuestas. El discurso concebido así es una conexión, y todas las conexiones permiten el flujo (de conocimientos) pero también son los puntos de fricción, de resistencia (relaciones). Entonces, la conexión es necesaria pero también es el punto de las adaptaciones, reformulaciones, y cambios.

En este contexto, nuestro objeto de estudio se ubica en el aula, donde el docente despliega una serie de acciones con el propósito de enseñar y el alumno de aprender. Pero el maestro para enseñar requiere de ciertas condiciones de disciplina y control; mientras que los alumnos, ante las exigencias del aprendizaje (conocimientos y competencias) y de las exigencias del docente (relaciones), desarrolla estrategias de sobrevivencia en el aula.

Dicho de otro modo, el maestro no sólo enseña los contenidos sino también controla: el alumno, por su parte, no sólo busca aprender sino también a sobrevivir.

Preguntas de investigación y objetivos

En esta breve indagación de las interacciones verbales entre docente y estudiantes en una clase de castellano como segunda lengua (L2), buscamos responder a las siguientes preguntas: ¿qué formas lingüísticas utiliza el docente para establecer relaciones, y transmitir conocimientos; ¿qué actitudes (estados de ánimo, alegría, ironía, burla, estímulo, afecto...) demuestra el docente en sus relaciones con los estudiantes; y, ¿cómo reaccionan los alumnos a las definiciones/propuestas del docente?

Nuestro objetivo general fue: Analizar los intercambios verbales entre docente y estudiantes en aulas de EIB, con respecto a las pautas que proporcionan para la obtención de respuestas.

Objetivos específicos

- Analizar la forma lingüística y el significado de los enunciados (discursos) utilizados por el docente para obtener respuestas por parte de los estudiantes.
- Analizar las respuestas de los estudiantes en el proceso del aprendizaje y la sobrevivencia en el aula (resistencia a las disciplinas).

Cabe indicar que el análisis se planteó, desde un principio, bajo la hipótesis de que el discurso del docente, además de constituir el instrumento de la enseñanza y el aprendizaje, es direccionado hacia la obtención de respuestas por parte de los estudiantes. Dicho de manera más precisa, el docente proporciona pautas (proporciona pistas, casi da las respuestas) para lograr la respuesta de los estudiantes. Desde la perspectiva de los estudiantes, por otro lado, la hipótesis es que éstos saben cómo (aprenden rápidamente a) sobrevivir en el aula y detectan así como responden acertadamente a las pautas que el docente les proporciona.

Deslindes conceptuales

Señalemos inicialmente (hipotéticamente) que el discurso y las disciplinas se obtienen solamente en el momento de la conexión, pero la conexión que establece el contacto/cambio también es conflicto y resistencia, incluso se puede concebir que la conexión falla, se rechaza.

Con respecto al análisis del discurso del maestro, Ravel (2003) adopta el esquema de Hache (1999),¹ que analiza el discurso de acuerdo a tres ejes:

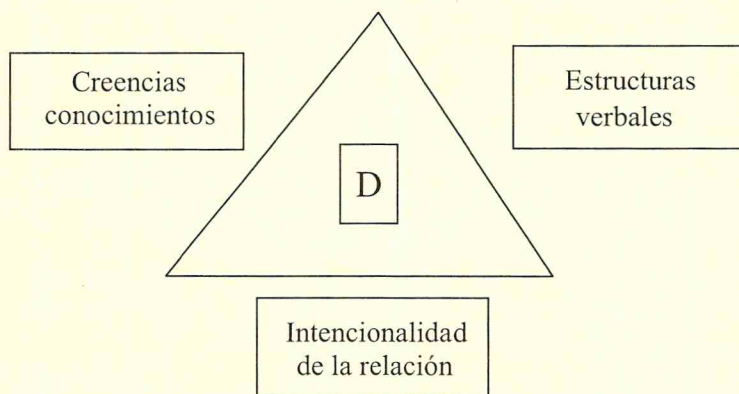
1. Hache, C. (1999). *L'enseignant de mathématiques au quotidien : étude des pratiques en classe de seconde*. Doctoral thesis, Université Denis Diderot (Paris VII), Paris, France. Citado en Ravel, 2003: 6.

The **object** of the discourse (what is the teacher talking about), the **tenor** of the discourse (in which terms does s/he express him/herself) and the **function** of the discourse (what is the aim of the discourse) (Ravel, 2003: 6).

Estos tres ejes corresponden y, por tanto, corroboran el esquema de Van Dijk: el objeto tiene que ver con los conocimientos, el tenor la forma de la expresión verbal, y la función con los propósitos del discurso, o sea con las relaciones.

Los discursos

Para el análisis del discurso, adoptamos el esquema propuesto por Van Dijk (2000, 1998). Este esquema se puede resumir gráficamente como un triángulo constituido por: (a) las estructuras verbales, (b) las creencias y conocimientos, y (c) los propósitos de la relación.



En forma breve, el medio más elaborado y complejo por sus estructuras y sutilezas para la materialización (transmisión) del discurso es el código lingüístico; luego están los contenidos del discurso en la forma de conocimientos o creencias que se buscan transmitir; y finalmente, están las intenciones relacionales de los hablantes que implican convencer, persuadir, ordenar, rogar o inducir para transmitir los conocimientos pero también para consolidar las relaciones. Uso de la ironía, burla para discriminar a los afrocaribeños: “¿por qué estás tan tostado?” — “Porque ya nació así”. O “vamos a tener que devolvarte a la fábrica de chocolate” (Write, 1995). El racismo puede jugar un papel importante en la materialización del discurso: en las Américas, por ejemplo, la consideración de la modernidad de lo occidental vs. la primitividad de los pueblos indígenas, la superioridad de los unos vs. la inferioridad de los otros.

En breve, el análisis del discurso de las disciplinas que aquí proponemos estará limitado a las conversaciones, diálogos o interacciones verbales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para este fin utilizaremos el micro análisis, intentando poner al descubierto explícitamente las infinitesimales sutilezas de forma y significación (intencionalidades del discurso) que se presentan en una clase concreta. Sin embargo, cabe indicar que el análisis que aquí presentamos es simplemente una muestra dentro de un estudio más amplio.

Algunos resultados del análisis

Los ejemplos que analizamos a continuación proceden de una transcripción de la clase de CL2 en la unidad educativa “Ismael Montes” de Conda Baja, en el Valle Alto de Cochabamba. La grabación y transcripción corresponden a la tesis de María Toinga (2004).

En esta clase conviven los grados 1 y 2 del primer ciclo de aprendizajes básicos (primaria), el profesor Cirilo trabaja con la fichas del Programa Piloto de CL2 del PROEIB-Andes (ficha 28); es la tarde del 17 de abril del 2003.

Nuestro análisis se concentrará en los intercambios verbales entre el docente y los alumnos, organizados en bloques unitarios definidos por su coherencia didáctico-discursiva.

Segmentos de la clase

La clase que analizamos puede, en primer término, analizarse en función de sus segmentos, o pequeñas unidades temáticas que se van desarrollando bajo la dirección del docente, pero también bajo las interrupciones e intervenciones de los estudiantes.

No	Actividades realizadas por el profesor	Interrupciones	Observaciones
1 4	Introducción a la clase		saludos rutinarios anuncio de cl2
6	Introducción tema		animales en la casa: pollos
15	Expansión		de pollos a burros
19 30		- cantos	-canta Nisel; -canta Rocío a sugerencia del prof.
36 42	Retoma el tema		pollos, crecimiento, crías, muerte muerte aplicada a humanos
48	Amplía tema: procedencia		nacen de huevos

54,		canto por asociación	los pollitos dicen
56			nacen de huevos
57	Retoma el tema		
71	Expande el tema: procedencia		plantas nacen de semillas
80,			
81	Resume / redondea		plantas y animales se asemejan
82	Define el ciclo vital		
87	Recapitula ciclo vital		
89			aplica a Royel, agrega reproducción en humanos
96		llama la atención de los alumnos	gusano y una mímica con la mano
97	Retoma las plantas		nacimiento
100			siembra
102			(utiliza ayudas visuales)
104			semilla, crecimiento, campo
111			Describe cuadro : maíz, nacimiento, crecimiento, reproducción, fruto, muerte
121			acepta sugerencia alumno
125		llama la atención de los alumnos	
127			Nisel y Jimena son castigadas, ejercicios con botellas llenas, habla del ejercicio
133,	Retoma plantas		describe reproducción, crecimiento, frutos, muerte
135			
156		alumna se queja	Prof. ignora la queja
158	Continúa con el ciclo vital		
159			introduce las etapas del ciclo vital
168			generaliza: ciclo vital a plantas y seres vivos
169			personaliza/aplica el ciclo vital a la clase
179,	Introduce actividad práctica		van a ver el proceso
181			
187	Recapitula procedencia		
189			de huevo, de semilla

196		compra y siembra de semilla (ref. a la cultura local)
200	Lectura título	leen
202		Alumnos solicitan atención Prof. ignora
203	Identifica alumno con huerto	
215	Anuncia que saldrán al huerto	
218 ...		van al huerto
237		
221,		
223	cantan	tarpurikusun sarata, severita
238	Retoma el tema de las plantas	
240		denominaciones: planta, raíz, tallo, hoja, semilla
257		saca una planta
277	Retornan a la escuela	
280,		denominaciones, raíz, flor, hojas,
282,	Retoma las plantas, denomina	maíz, tallo, hoja, cabellos del maíz,
283	partes	fruto...
		pasa una buena parte de la clase en este trabajo
442,		
443	alumno interrumpe	pide permiso para orinar
444	Trabaja con los de segundo	
496	Cierre	los alumnos dibujan la planta con todas sus partes y denominaciones

Sin entrar en los detalles, los segmentos presentados en el cuadro muestran, por una parte, la determinada intencionalidad del docente para proseguir con la enseñanza del ciclo vital en plantas, animales y humanos. Este plan, sin embargo, es perturbado de vez en cuando por el comportamiento de los estudiantes, arriba indicado como interrupciones.

Saludos de rutina

Como es usual, esta clase comienza con un breve saludo de rutina. Luego siguen varios segmentos temáticos, organizados a su vez en bloques temáticos y de microeventos de interacción verbal.

Profesor: Buenas tardes, niños

Niños: Buenas tardes, profesor

Los saludos de este tipo son casi automáticos, en las aulas de EIB muchas veces el saludo se realiza en forma bilingüe. Como ésta es una clase de CL2 se prioriza el castellano.

Pauta afirmante

Profesor: ¿Ahora [nos] toca clases de castellano, no?

Niños: Siiiiiiii

Profesor: ¿Tienen animalitos en sus casas?

Niños: Siiiiii

Profesor: ¿Tienen polloss?

Niños: Siiiiii

En este bloque inicial se produce una cadena afirmante que empieza con una cuña que llamaremos *cuña involucrante* (... , ¿no?) en la primera oración y es continuada con preguntas que contienen *pautas afirmantes*. Utilizamos el término 'afirmante' para indicar los recursos verbales del hablante que exigen/condicionan una respuesta afirmativa por parte de los interlocutores.

Después de los saludos rutinarios, casi recitados de memoria, el docente inicia las interacciones verbales, no con una orden ni con una sugerencia sino con la cuña: (... , ¿no?). El uso de esta cuña está extendido en el habla cotidiana y normalmente se utiliza para sugerirle al interlocutor que esté de acuerdo con el hablante. En la clase, su uso también está extendido, pero aquí no se sugiere meramente el acuerdo sino que se condiciona la respuesta afirmativa. ¿Ahora [nos] toca clases de castellano, no? no es una pregunta neutra: esta cuña contiene una entonación ascendente que especifica la exigencia afirmante. El docente podía haber preguntado: ¿tenemos castellano? que posiblemente también obtendría una respuesta afirmativa. Podría haber preguntado: ¿qué clase tenemos? (con entonación descendente) y exigir de los alumnos una examinación más detenida de la información disponible. Pero el uso de la cuña involucrante (e. g. ¿no?) casi pone la respuesta en las bocas de los alumnos. La respuesta en estos casos casi siempre es afirmativa.

En el caso que nos ocupa, la respuesta contiene dos elementos: (a) la afirmación que responde a lo que el profesor quiere que respondan (síiii) y (b) la *pequeña subversión* de los alumnos expresada por el volumen de la voz y el alargamiento de la vocal del adverbio. Los alumnos gritan la respuesta, es casi una provocación, una suerte de resistencia a la cadena de Preguntas-Respuestas en las que parecen estar atrapados. Es una resistencia velada, pues mientras se responde a la pauta afirmante propuesta por el maestro (como anzuelo tirado a los peces), el alumno resiste, protesta y provoca dentro de los esquemas de interacción permitidos, por medio de la intensidad del sonido y el alargamiento de la vocal (como el pez que tironea el anzuelo pero sucumbe). Lo interesante es que hacen esto cada vez que el profesor hace preguntas afirmantes: “¿tienen animalitos en sus casas?”—Síiiii; “¿tienen pollos?”—Síiiii. Observemos que estas dos últimas preguntas también caen en la categoría de las preguntas afirmantes por la estructura que tienen: un predicado sin sujeto, en el orden

natural pero con una entonación ascendente en la última sílaba que es rasgo formal que transforma el predicado en pregunta afirmante. Ante preguntas de este tipo, y dado siempre el contexto en que se las hace (profesor pregunta, alumno responde), los alumnos casi no necesitan decodificar los fonemas segmentales y por tanto entender el significado específico de la pregunta, basta el tono.

Duda aparente

Profesor: ¿Crecerán los pollos?

Niños: Sí, crecen.

Esta pregunta es semejante a la anterior (predicado con complemento y acento en la última sílaba + tenue entonación ascendente), pero en tiempo futuro. La duda se establece por el uso del tiempo futuro. Es posible que aquí haya una influencia de la lengua quechua, donde los tiempos verbales principales son el futuro y el no futuro (según la clasificación de Cerrón-Palomino). El no futuro se utiliza para hablar lo que se hace (presente), lo que se podría hacer (potencial), o lo que se hizo con conocimiento directo o indirecto. En breve, son cosas experimentadas y posibles. En cambio, el futuro es algo que todavía no existe, plantea una duda. Sin embargo, en la pregunta arriba, la duda aparente es **dominada** por el carácter afirmante agregado a la última sílaba (la entonación ascendente en un predicado de orden natural). Además, (en este bloque) está la cadena afirmante anterior, por lo que aquí también los alumnos responden afirmativamente. Pero aquí no pueden gritar un sí o un no, aquí además deben proporcionar el verbo. Observemos, finalmente, que el tiempo futuro de la pregunta se cambia al presente en la respuesta: *sí, crecen*. Los alumnos escapan del futuro dudoso para mantenerse en el tiempo de la experiencia.

Información y provocación aparente

Profesor: También los pollos crecen, crecen o no crecen los pollos o no crecen.

Niños: Sí, crecennn.

Una otra manera de dirigir las respuestas de los alumnos es proporcionar la información y luego preguntar. Esta también, es una pauta efectiva, los alumnos responden en consonancia con el significado proporcionado. En este caso: *también los pollos crecen*, es tanto un refuerzo al anterior intercambio, así como la afirmación informativa. Luego el profesor plantea una nueva pregunta, un contraste afirmativo-negativo: *crecen o no crecen* (adicionalmente en este caso, la negación se enfatiza con la repetición de *o no crecen*). La entonación es ligeramente ascendente, entre la entonación afirmante y la afirmación propiamente dicha.

Ahora, la pregunta plantea la disyuntiva (es x o no es x), pero con una pauta afirmante, la respuesta de los alumnos va también por la afirmación, con cierto grado de subversión en el verbo: marcado por la alargación de la última sílaba (*crecennn*). Además, el desafío se lanzó después de *a ver*, proporcionado la información o respuesta correcta con antelación.

Imperativos, insinuantes, verificantes

Profesor: Miren, miren cómo hacen pues, pero cómo vuelan.

Profesor: A ver, los burros chiquititos ¿crecen?

Niños: Nooooo.

Profesor: A ver, vamos a preguntar. Celia, Celia, los burros chiquititos, los pequeñitos, ¿crecen?

Celia: Siiii.

En este bloque (acto) se presenta un problema: los niños responden equivocadamente; el docente en lugar de criticar y corregir en el acto el error, opta por la ayuda de una alumna (que sin duda fue elegida por el docente porque sabía que ella proporcionaría la respuesta correcta). El docente utiliza varios recursos: Imperativos: *Miren*; la cuña **insinuante** *pues*, y el **verificante** *a ver*. Esta combinación plantea una duda en la secuencia: antes se hacían preguntas afirmantes y los alumnos respondían con seguridad *siiii*. Ahora se introducen pistas nuevas: el imperativo que pone una alerta a las respuestas (antes de responder (afirmativamente), hay que mirar), la cuña insinuante *pues*, y el verificante *a ver*, determinan una respuesta negativa, contraria a la esperada por el docente.

A la oración imperativa se le agrega la especificación *pero*: la observación que deben hacer no es general sino más específica, deben observar cómo vuelan. Este formato no merece una respuesta por parte de los niños (no se registró la respuesta). En todo caso, el instructivo no es una pregunta, por tanto no requiere de una respuesta. Es un instructivo que busca conseguir un comportamiento preparatorio: el alumno debe recoger la información antes de responder.

Luego viene la pregunta central del bloque, una pregunta difícil:

Prof.: A ver, los burros chiquititos ¿crecen?

Estábamos hablando de los pollos, de su crecimiento. Los pollos son animales pequeños, caseros, inofensivos. Aquí el profesor se pasa a un animal más grande: el burro. Pero además la pregunta implica una dificultad adicional: no se trata de cualquier burro sino de los chiquititos (un adjetivo con diminutivo), todo esto precedido por el verificativo *a ver!* La estructura todavía es afirmante por la entonación afirmante, pero las pautas de dificultad establecidas provocan una respuesta negativa: *nooooo*. Y no es una mera negación sino una negación desafiante, por el volumen y el alargamiento vocálico, pero al mismo tiempo, un intento de complacer al docente.

La respuesta desconcierta al docente, pues no es la respuesta que esperaba. Entonces recurre a la elicitación de la respuesta correcta con la ayuda de la alumna Celia. Primero anuncia a la clase:

A ver, vamos a preguntar.

Antecediendo en primer término el verificante *a ver*. Luego de manera directa, selecciona a la alumna Celia para hacerle la pregunta que hará posible la respuesta correcta.

Celia, Celia, los burros chiquititos, los pequeñitos, ¿crecen?

Como se puede ver, luego de la individualización de la alumna, una técnica disciplinaria que anula la seguridad del anonimato,² llamándola dos veces por su nombre, le hace la pregunta, pero teniendo cuidado de aclarar redundantemente la especificación que había creado dificultades en la pregunta anterior (*los burros chiquititos, los pequeñitos*) y pautea la respuesta afirmante: ¿crecen? Repitiendo: aquí la entonación de la última sílaba en conjunción con las circunstancias del intercambio: la falla del curso (ya que la respuesta *nooo* no fue aceptada por el docente) determinan una respuesta afirmativa y enfática de Celia. El desarrollo del bloque es interrumpido en este punto por la alumna Nisel que se ofrece a cantar.

La cuña *pues*

Esta es una cuña muy frecuente. En el castellano boliviano tiene dos formas: *pues*, que implica un ruego; y *-ps* que significa + acaso no se dan cuenta? + acaso son tontos para no ver?', la forma reducida y convertida en sufijo: *-ps*, plantea un desafío, es derisivo. Ejemplo:

Si pueden vengan pues.	Es un ruego.
Si quieren vengan-ps.	Es casi un desafío para que no vengan (si quieren vienen, si no lo dejan, qué podemos hacer).

Aprovechamiento de las circunstancias

La interrupción del segmento anterior (preguntas preparatorias sobre el ciclo vital) determina una actividad no planificada, que una vez dado el ofrecimiento genera una secuencia coherente.

Nisel: Voy a takir

Prof.: A ver, diga voy a cantar.

Nisel: Voy a cantar.

Prof.: A ver, cantaa.

Niña Nisel: (canta).

(...)

Prof.: Muy bien, bravo, bravo. A ver, muchos aplausos, a ver... pero esos aplausos no se escuchan, a ver de nuevo, de nuevo: dos y tres.

Niños: (aplauden fuerte)

Prof. : Ahh, muy bien.

2. La individualización como técnica disciplinaria tiene el efecto de debilitar la fuerza que los individuos tienen en el grupo; pero en esta oportunidad el docente individualiza para resolver un problema: sabe que la alumna Celia va a responder correctamente.

Luego de finalizado el bloque (corrección lingüística, canción, premiación), el docente utiliza la estrategia de la canción una vez más. Esta vez, las niñas Rocío y Nisel cantan “los pimpollitos”; a la finalización, el docente las premia igualmente: “*bravo, bravo, muy bien*”. Los niños ya entrenados en la rutina, aplauden.

Corrección lingüística

En este bloque destacamos el recurso a la lengua materna de la niña cuando hace su sugerencia. La oración está básicamente en castellano pero la raíz del verbo principal está en quechua taki-. Esta intrusión del quechua indica que la alumna todavía no domina el castellano. En el nuevo enfoque naturalista de la enseñanza del CL2, la REB plantea la separación de las lenguas, exclusivamente en C en las clases de C como L2, sin traducciones ni explicaciones en la lengua materna. Pero esta mezcla también es frecuente en el medio. La gente le llama **quechuañol**. Pero además, la REB recomienda a los docentes no corregir a los niños para no activar el filtro afectivo (parte de la Hipótesis del Monitor de Stephen Krashen, que considera que la adquisición de la lengua debe realizarse en un ambiente agradable, mientras que las continuas correcciones a la producción de los niños podría ponerlos nerviosos y finalmente coartarles la producción lingüística). Como a Benedicto bajo la **violencia simbólica** de la docente, la continua corrección de los errores lingüísticos podría determinar el silencio y perjudicar la adquisición. El profesor Cirilo no se pasa el tiempo haciendo correcciones lingüísticas, pero aquí se detiene para hacer repetir una vez la versión correcta: *A ver, diga voy a cantar*. La alumna repite y ahí termina.³

Imperativo

Prof.: A ver, cantaa.

El imperativo generalmente es obedecido por los alumnos. No encierra mayores sutilezas, excepto su carácter a veces impositivo.

Premiación

Prof.: Muy bien, bravo, bravo. A ver, muchos aplausos, a ver... pero esos aplausos no se escuchan, a ver de nuevo, de nuevo: dos y tres.

Prof.: Ahh muy bien.

La premiación es una estrategia muy utilizada por los maestros. Es algo positivo, tiene el efecto de gratificar a los participantes por sus esfuerzos. Adopta variadas formas: en el bloque anterior el docente pide aplausos y al final hace un comentario de aceptación.

Retoma el tema

Y continúa con una seguidilla de preguntas y respuestas, donde se repiten muchos de los recursos discursivos ya analizados y otros nuevos.

3. En el PEIB por la introducción del Modelo-Repetición basado en el contraste del par mínimo, las repeticiones de la ‘versión correcta’ proporcionada por el docente eran interminables; por ejemplo, *pela* vs. *pila* (cf. Plaza, 1998).

Prof.: Dice que aquí los pollitos crecen con pico dice, ¿crecerán con pico?
Niños: Siiii.
Prof.: A ver, cuando crecen, ¿tienen crías?
Niños: (no responden)
Prof.: A ver, Boris, tienen cría los pollitos, pueden tener cuando sean grandes, ¿sí o no?
Prof.: ¿Se mueren los pollitos?
Niños: Siiiiii
Prof.: ¿Nosotros vamos a morir?
Niños: Siiii,
Prof.: ¿Tus papás se van a morir?
Niños: Siiii
Prof.: ¿Cuándo se van a morir?
Niños: Cuando tiene este, cuando sean viejitos (la respuesta es algo tentativa).
Prof.: ¿Qué animales salen de los huevos?
Niños: Patitos
Prof.: ¿Qué animales salen de huevos?
Niños: Gallina.
Prof.: Después, queee.
Niños: Gallinitas.

En este bloque, las preguntas con entonación afirmante son respondidas subversiva (alargamiento e intensidad del sí) con seguridad; pero las preguntas que piden información (cuando crecen tienen crías) a pesar de la entonación ascendente causan algunas dificultades: no responden, dudan; sólo cuando la pregunta de información se repite y los alumnos caen en cuenta que las preguntas tienen que ver con cosas que conocen se van animando a responder (patitos).

Además, destaca la intensidad del intercambio. El profesor como lo aludimos anteriormente es muy dinámico. En toda la clase, la interacción es densa, a veces repetitiva, pero siempre continua, como la gota que horada la roca. El profesor asume el enfoque centrado en la enseñanza del alumno y busca enseñar el castellano a través de los intercambios de información (y las pautas que va proporcionando para lograr las respuestas).

Sobrevivencia

Prof.: ¿Qué animales salen de huevos?
Niños: Gallina.
Prof.: Después, queee
Niños: Gallinitas.

El docente después de obtener las respuestas, posiblemente busca obtener otros animales que nacen de huevos (después, queee), pero los alumnos, al parecer, no entienden

la sugerencia y, más bien, concluyen que la pregunta anterior está bien a medias o está incompleta, y responden lo mismo (gallina) pero agregándole el diminutivo y el plural. Considero que esta es una instancia de la sobrevivencia de los alumnos en el aula: a las preguntas los alumnos saben que deben responder (y no quedarse callados), entonces, salen del paso de algún modo.

¡¡Silencio!!

Niños (Cantan los pollitos dicen pío, pío)

Niños: Ja, ja, ja.....

Prof.: Chishsh.

Cada vez que el comportamiento de los niños se desvía de los planes del docente, éste no duda en restaurar el orden requerido inmediatamente. En este fragmento, luego de la canción, los niños se ríen, el profesor no duda en llamar a los niños nuevamente a la realidad (de la clase y sus normas).

Cuestionamiento

De vez en cuando, la respuesta de los alumnos es puesta en cuestionamiento

Prof.: ¿Qué animales nacen de huevos?

Niños: Sapo.

Prof.: ¿Acaso el sapo nace del huevo?

Niños: Siii

Prof.: A ver, chicos, ¿qué animales nace de huevos?

Nisel: Profesor Cirilo, una chancho

Prof.: ¿Acaso el chancho nace del huevo?

Niños: Siiii/noooooo

Prof.: ¿A ver, un chancho de dónde nace?

Niños: De una chancho.

La secuencia de intercambios verbales continúa. Aquí sólo destacaremos la estructura de los cuestionamientos del docente, con la utilización del *acaso*.

Las preguntas con *acaso*, *¿acaso el chancho nace del huevo?* se utilizan para cuestionar las respuestas de los alumnos. La estructura es: *acaso...* + acento y entonación (?) en la última sílaba. El acento sugiere una pauta afirmante pero el uso de *acaso* sugiere una respuesta inversa. En la primera pregunta, *¿el sapo nace del huevo?* (*pauta afirmante*), los alumnos responden sin dudar, por sus conocimientos previos sólidos al respecto (juegan con renacuajos). En el segundo caso, por la secuencia cuestionadora, *¿acaso el chancho nace del huevo?*, hay respuestas divididas. Los alumnos han sido desorientados, pero para sobrevivir responden, algunos afirmativamente algunos negativamente. Pero a partir de esas

respuestas el profesor reaccionará y proporcionará nuevas pautas que los alumnos a su vez aprovecharán para sobrevivir académica y relacionamente.

Una nota para el CL2: el docente deja pasar el error de género gramatical en *una chancho*.

Información e interrogación

Prof.: A ver escuchen, escuchen, dicen que las plantas y los animales nacen, crecen se reproducen y se mueren; ¿eso será cierto?

Niños: Nooooo y otros niños dicen siiiii.

Las preguntas cuña elaboradas, como *¿eso será cierto?* generalmente determinan una duda, una vacilación. Además en este caso, la llamada de atención (*a ver escuchen, escuchen*) y la información subsiguiente después de *dice que* parecen indicar que hay que tener cuidado con lo que se responde: las respuestas aquí se dividen. Esta es una estrategia del grupo: responder sí y no, al mismo tiempo. Así el docente se verá obligado a corregir.

Información y preguntas de repaso

Prof.: A esos cuatro etapas que producen las plantas y los seres vivos, pero esos cuatro etapas que pasan se llaman, ciclo vital.

Prof.: ¿Cómo se llama?

Niños: Ciclo vital.

Finalmente, destacaremos este tipo de recursos utilizados frecuentemente por muchos docentes, primero se proporciona la información y la respuesta, y luego se pregunta. En la generalidad de los casos, este recurso da buenos resultados, los alumnos tienen pocos problemas para repetir la respuesta. Los alumnos una vez más han sobrevivido. Pero también el maestro. Las disciplinas en el sentido Foucaultiano determinan que el maestro en el proceso de su enseñanza también aprende de los alumnos, con los años aprende a manejarlos mejor.

Conclusiones

Primero, todo acto educativo implica la comunicación, especialmente la verbal, pero también los contenidos que se quieren enseñar y el establecimiento de relaciones entre el docente y los estudiantes, relaciones que hagan posible la enseñanza-aprendizaje. Dicho de otro modo, el maestro no sólo tiene que enseñar, pero también establecer las condiciones que hagan posible, exitosa su enseñanza, y esto lo logra estableciendo diversos tipos de relaciones con sus estudiantes.

Segundo, el discurso se produce en un contexto histórico concreto, social. En la aproximación post-estructuralista, asumida por ejemplo por Glenn-Hume (1999: 17) "*The freedom of the humanist individual is an illusion*". Pues los sujetos se posicionan en discursos

pre-existentes en la sociedad en que viven. En nuestro caso, este posicionamiento tiene una doble entrada: la sociedad nacional (criollo mestiza occidental, etc.) y la comunidad local (indígena, india, campesina, americana). Un ejemplo, la mentalidad concreto-experiencial de los quechuas vs. la mentalidad abstracto-proyeccional de los asesores pedagógicos. Sin embargo, que “la libertad del individuo sea una ilusión” no significa que el individuo haya desaparecido o que sea un autómatas, pues una posición de ese tipo nos llevaría al determinismo que niega la creatividad y la posibilidad de re-acción del individuo, su contribución individual (aunque enmarcada en los paradigmas pre-existentes) y también negaría la posibilidad del cambio de los paradigmas, que sí cambian, que sí se pueden contraponer.

Tercero, que las interacciones verbales, como vehículos productivos (más usados) del discurso muchas veces son claras y directas, pero en muchos casos tienen un carácter más capilar, son finos mecanismos de forma y significación que hacen posible la enseñanza y el aprendizaje, pero también el establecimiento de relaciones y por tanto la configuración de la identidad. Pongamos por ejemplo los tonos pauteadores en combinación con estructuras de orden natural permiten al docente inducir la respuesta de los estudiantes:

Afirmante: ¿Tienen animalitos en sus casas? (ascendente). Esta pauta determina una respuesta afirmativa.

Provocante: ¿Tienen o no tienen? (Ligeramente ascendente). Generalmente la respuesta es positiva.

Afirmación: Tienen en sus casas. (Descendente). Es una afirmación que puede servir como contexto para preguntas posteriores; los alumnos no tienen que responder.

Interrogación artificial: ¿Dónde está yendo? (Alargación y ascendente pronunciado) Plantea un mayor esfuerzo, pues se tiene que proporcionar la información solicitada por el pronombre interrogativo.

Por todo esto, no sólo es importante, sino indispensable entender la complejidad del discurso y las disciplinas en acción para avanzar en la educación intercultural y bilingüe.

Cuarto, los ejemplos analizados, por otro lado, muestran no sólo que la clase de castellano como L2, a pesar del uso de variados recursos (cuadro de las plantas; visita a un huerto, manipulación de una planta real) se desenvuelven como si se tratara de una clase en L1 y utilizando prioritariamente el mecanismo de la Pregunta-Respuesta-Evaluación (PRE); o dicho de otro modo, los intercambios lingüísticos.

Quinto, repitiendo un poco, el docente efectivamente proporciona pautas para que los alumnos respondan; y los alumnos efectivamente responden a estas pautas ‘salvadoras’ y así salir adelante académica y relacionalmente, aunque los alumnos también muestran una tendencia hacia las resistencias y pequeñas subversiones.

Bibliografía

Brown, Gillian, y George Yule.

1993 *Análisis del discurso*. Traducción: Silvia Iglesias Recuero. Madrid: Visor Libros.

Christian Kroos.

2003 *A system for video-based analysis of face motion during speech*. Dissertation an der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften der Ludwig-Maximilians-Universität. München.

Courtés, Joseph.

1997. [1991]. *Análisis semiótico del discurso. Del enunciado a la enunciación*. Versión española de Enrique Ballón Aguirre. Madrid : GREDOS.

Fairclough, Norman.

1992. *Discourse and social change*. Cambridg: Polity Press.

Foucault, Michel.

1991. [1975]. *Discipline and Punish: the Birth of the Prison*. Londres: Penguin Books.

Maingueneau, Dominique.

1999. [1996]. *Términos claves del análisis del discurso*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Martínez, María Cristina.

2001. [1994]. *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Rosario-Santa Fé: Homo Sapiens Ediciones.

Emery, N. J.

2000. The eyes have it: the neuroethology, function and evolution of social gaze. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 24:581-604.

Plaza, Pedro.

1998. *Language, Education and Power in Bolivia: bilingual education classroom practices*. Ph D. Thesis. Liverpool Universtiy.

Ravel, Laetitia.

2003 *Setting a new curriculum in a classroom: variability and space of freedom for a teacher*. Thematic Group 12 European research in mathematics education iii. Grenoble: Laboratoire Leibniz-imag.

- Stubbs, Michael.
1987 [1983]. *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Versión española de Celina González. Madrid: Alianza Editorial.
- Toainga, María.
2004. *Enseñanza del castellano como segunda lengua: una experiencia del programa piloto del PROEIB-Andes en Pocona*. Tesis de Maestría. PROEIB-Andes. Cochabamba.
- Van Dijk, Teun A.
2000. [1998]. *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Editorial GEDISA S.A.
- Van Dijk, Teun A.
2003 [2001]. *La multidisciplinarietà del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad*. En Wodak, Ruth, y Michael Meyer (Comps.) 143-177.
- Van Dijk, Teun A. (Comp.)
2001. *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Editorial GEDISA S.A.
- Van Dijk, Teun A., e Iván Rodrigo Mendizábal.
1999. *Análisis del discurso social y político*. Quito: Abya Yala.
- Wodak, Ruth, y Michael Meyer (Comps.).
2003, [2001]. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Traducción de Tomás Fernández Aúz y Beatriz Eguibar. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Woods, Peter, y Martyn Hammersley (Comps.).
1995, [1993]. *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona: Paidós. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Write, Cecile. 1995, [1993]. *Procesos escolares: un estudio etnográfico*. En Woods, Peter y Martyn Hammersley (ver) 209-232.

Para publicar en *Subversiones*

1. Presentación y objetivos

Subversiones es una revista trimestral de la producción científica del Instituto de Investigaciones y la Unidad de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). Tiene como objetivo configurar un espacio para la investigación científico-académica a través de la publicación de documentos de información, debate, análisis, propuestas metodológicas y experiencias investigativas sobre los principales problemas de nuestra realidad social, desde los diversos enfoques y pluralidad de visiones y saberes que son posibles en el quehacer facultativo.

Con este propósito, el **Comité Editor** de la revista *Subversiones* del Instituto de Investigaciones y la Unidad de Postgrado de la FHCE convoca a la comunidad académica y personas interesadas a participar en la presentación de trabajos teóricos, ensayos y/o presentación de experiencias investigativas o de intervención que permitan aportes científicos al desarrollo académico de nuestra facultad.

2. Presentación de trabajos

Los trabajos:

Deberán orientarse por los siguientes lineamientos temáticos:

Reflexiones epistemológicas

Aplicaciones analíticas

Propuestas metodológicas en investigación o intervención

Comunicación de experiencias de investigación en ciencias sociales

Deberán orientarse por contribuir al desarrollo de la investigación en ciencias sociales y a la reflexión de las problemáticas del quehacer académico-científico.

Deberán ser el resultado de un trabajo sobre fuentes fiables, de formalizaciones, procedimientos y metodologías que se sustentan en la práctica de las investigaciones en ciencias sociales.

3. Participantes

Podrán participar:

Docentes de las diferentes carreras de la Facultad de Humanidades y de otras carreras de la UMSS.

Estudiantes matriculados del pregrado o estudiantes de postgrado cuyos trabajos cumplan con los requisitos y exigencias académicas metodológicas de una publicación científica (inciso 2. Presentación de trabajos) y que hayan sido supervisados por docentes de las carreras o del postgrado de la Facultad de Humanidades y aprobados además por el Comité editor de la revista *Subversiones*.

Todas aquellas personas que desde enfoques interdisciplinarios y/o desde una experiencia investigativa deseen tomar la palabra sobre los temas y problemas que abordan las ciencias sociales dentro los lineamientos de esta revista.

4. Formato

Se considera las siguientes especificaciones:

Los artículos deberán contener entre 160.000 a 180.000 caracteres sin espacios, procesado en *Microsoft Word*, en letra *Times New Roman* de 12 puntos y doble espacio entre líneas (10 páginas tamaño carta aproximadamente).

Los trabajos deberán ser enviados en tres impresiones (en sobre cerrado) y dirigidos al Comité editor de la revista *Subversiones*. Adicionalmente se enviará el trabajo en formato digital a las siguientes direcciones electrónicas: iihce@hum.umss.edu.bo; lmoya_salguero@hotmail.com

El escrito deberá contener los siguientes datos del autor:

Nombre completo

Correo electrónico

Número de teléfono o teléfonos

Currículo sintetizado en 4 líneas

El texto escrito deberá contar con características académicas:

Título del artículo.

Un *abstract* con un máximo de 170 palabras.

Todos aquellos elementos como tablas, figuras, diagramas, etc. deberán ser enumerados consecutivamente e incluir un título descriptivo y encabezamientos, así como la fuente de donde provienen los datos y la tabla.

Las notas aclaratorias pueden insertarse a pie de página. Se recomienda usar notas sólo *para observaciones sustantivas y limitar su extensión.*

La revista *Subversiones* adopta las normas de escritura de textos que se difunde en el POREIB Andes de la Facultad de Humanidades.

5. Recepción de trabajos

La revista *Subversiones* propone publicaciones trimestrales y el Comité editor recibe las propuestas permanentemente.

6. Sobre el Comité Editor

La revista *Subversiones* cuenta con una comisión editorial compuesta por docentes del Instituto de Investigaciones que se encargará de la revisión, selección y edición de los trabajos para su publicación.

El Comité Editor se reserva el derecho de definir los artículos que serán publicados según los objetivos, la estructura formal y lineamientos de la revista y hacer las modificaciones que considere pertinentes para la mejora de texto, en coordinación con el autor o autores.

El Comité Editor propone modificaciones de forma y fondo; sin embargo, las opiniones y posturas de los autores no representan al Comité Editor, sino solo al autor.

La participación de los autores en las publicaciones supone la aceptación de los puntos aquí planteados.





Universidad Mayor de San Simón
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Instituto de Investigaciones
Unidad de Posgrado

