

PUEBLOS INDÍGENAS
Y EDUCACIÓN
Nº 65

PUEBLOS INDÍGENAS
Y EDUCACIÓN
Nº 65

Número Monográfico sobre Revitalización Lingüística



2018

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN N° 65

Coordinadores

Luis Enrique López, Ruth Moya y Matthias Abram

Coedición: • Ediciones Abya-Yala
Av. 12 de Octubre N24-22 y Wilson
Casilla: 17-12-719
Teléfonos: 2 506-255 / 2 506-267
Telefax: (593-2) 2 506-267
e-mail: editorial@abyayala.org
www.abyayala.org
Quito-Ecuador

Editor de este número: *Luis Enrique López*

Diagramación digital: Ediciones Abya-Yala
Quito-Ecuador

ISBN: 978-9942-09-519-0

Impresión: Ediciones Abya-Yala
Quito-Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, junio de 2018

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN

Enero-Junio 2018

Nº 65

CONTENIDO

| | |
|--|-----|
| Introducción..... | 9 |
| Devolver a los mayas los tesoros matemáticos de sus padres <i>André Cauty</i> | 23 |
| El desafío curricular en la formación docente inicial EIB en el Perú: reflexiones sobre una propuesta innovadora y las condiciones para su implementación <i>Lucy Trapnel</i> | 53 |
| Un modelo etnográfico-comunicativo de reinserción lingüística: la lengua andwa o katsakati <i>Jorge Gómez Rendón, Diana Salazar Proaño</i> | 73 |
| De la escuela intercultural a la cosmovisión indígena: los escollos del camino <i>Horacio Bior Castillo</i> | 103 |
| Federico González Suárez y Fernando Pons en el escenario de disputa por la educación laica en el Ecuador <i>Juan Carlos Brito Román</i> | 121 |
| Guatemala: Los desafíos de la educación indígena <i>Ruth Moya</i> | 145 |

| | |
|------------------------------|-----|
| Amaru kuckamanta ñawpa rimay | |
| <i>Antonio Duchi</i> | 193 |
| Reseñas..... | 217 |

SIGLAS

| | |
|-----------|--|
| ALMG | Academia de Lenguas Mayas de Guatemala |
| SUTEP | Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Peruana |
| CBFD | Currículo Básico de Formación Docente |
| CCELA | Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Amerindias de la Universidad de los Andes de Bogotá |
| CEDIC | Centro de Desarrollo Integral |
| CELIA | Centre d'Études des Langues Indigènes d'Amérique |
| CENEM | Consejo Nacional de Educación Maya |
| CIEP | Centro de Investigaciones y Educación Popular |
| CNRS | Centre Nationale de la Recherche Scientifique |
| CNCN | Coordinadora Nacional de Comunidades Normalistas |
| CNPRE | Consejo Nacional Permanente para la Reforma Educativa |
| CNTE | Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación |
| CONALFA | Consejo Nacional de Alfabetización |
| DEA | Diploma de Estudios Avanzados (certifica un año de investigación) |
| DEIB | Dirección de Educación Intercultural Bilingüe |
| DESP | Dirección de Educación Superior Pedagógica |
| DIFOID | Dirección de Formación Inicial Docente |
| DIGEBI | Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural |
| DIGEIBIR | Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural |
| DIGEIBIRA | Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Rurales |
| DIGEPSA | Dirección General de Participación Comunitaria |
| DIGESUTP | Dirección General de Educación Superior y Técnico Profesional |
| FORMABIAP | Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana |
| GTZ | Cooperación Técnica Alemana |
| IESP | Instituto(s) de Educación Superior Pedagógica |

| | |
|----------|--|
| ILV | Instituto Lingüístico de Verano |
| INTECAP | Instituto Técnico de Capacitación y Productividad |
| MECEP | Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación |
| MINEDU | Ministerio de Educación (Perú) |
| MINEDUC | Ministerio de Educación (Guatemala) |
| MINTRAB | Ministerio de Trabajo |
| MOFEBI | Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural |
| MSPAS | Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social |
| NSF | Nombres Sans Frontière (Números Sin Fronteras) |
| PADEP | Programa Académico de Profesionalización Docente de la Universidad San Carlos de Guatemala |
| PRODESSA | Programa de Desarrollo Santiago |
| SEGEPLAN | Secretaría General de Planificación |
| SESAN | Secretaría de Seguridad Alimentaria |
| SINASAN | Sistema Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional |
| SOSEP | Secretaría de Obras Sociales de la Esposa del Presidente |
| TNE | Tasa de Culminación Educativa |
| UNAP | Universidad Nacional de la Amazonía Peruana |
| UNE | Partido Unión de la Esperanza |
| USAC | Universidad San Carlos |
| VEBI | Viceministerio de Educación Bilingüe |
| VIGEBI | Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural |

INTRODUCCIÓN

La revista *Pueblos Indígenas y Educación*, en este número, el 65, representa un esfuerzo sostenido —por más de treinta años— por parte de la editorial Abya-Yala y sus coordinadores académicos por sacarla a la luz.¹ A todos nos ha movido el imperioso impulso por contribuir a la reflexión y difusión de las complejas problemáticas relacionadas con el desarrollo de la educación para los pueblos indígenas de nuestra región latinoamericana.

La quebradiza situación del ejercicio de los derechos colectivos ha merecido nuestra permanente atención, particularmente la cuestión de los derechos lingüoculturales y educativos de sus protagonistas esenciales, los pueblos indígenas. No siempre los Estados nacionales los han concretizado, de manera efectiva, a pesar de que en casi toda la región latinoamericana se han desarrollado diversos corpus normativos, de corte garantista, en favor de tales derechos. Por el contrario, hemos podido asistir a procesos devastadores que han vulnerado profundamente los mismos derechos: el asedio y aún la muerte de docentes y líderes indígenas y populares en distintos puntos de nuestra Patria Grande nos recuerdan constantemente que el mundo “está al revés”, como señalaba con sentimiento el cronista indio Guamán Poma de Ayala, en los albores coloniales.²

Ese mundo al revés se expresa por la actual invisibilización de las lenguas, incluso la de las consideradas mayoritarias, como el

1 Me refiero a Matthias Abram y a Luis Enrique López, con quienes conformamos un grupo de trabajo para pensar la urgencia de estas cuestiones. El apoyo de Juan Bottasso y del actual equipo de Abya-Yala ha sido indispensable en este proyecto.

2 Autor colonial que escribe alrededor de 1615. Véase: Guamán Poma de Ayala, Felipe (1992).

kichwa en Ecuador³ o el mapudungun en Chile, para citar un par de ejemplos, entre tantos.

A las voces indígenas se han sumado, de manera cada vez más explícita, las de los afrodescendientes que reclaman para sí una educación pertinente. En países como Ecuador se ha buscado dar una respuesta desde la etnoeducación.

Entre los aportes indígenas más interesantes de la última década está el debate político sobre las lenguas amenazadas así como la descripción de las lenguas a la par que el desarrollo de algunos ensayos aplicados —no muchos— de revitalización de las mismas. Lo interesante es que estos procesos son el esfuerzo de los mismos pueblos indígenas que se resisten a clausurar sus voces a pesar de la violencia a la cual han estado sistemáticamente expuestos.

Más allá de los logros puntuales alcanzados por los diferentes pueblos en este propósito hay que señalar que los propios intelectuales indígenas han desarrollado y consolidado, progresivamente, los esfuerzos por encontrar soluciones a los desafíos —teóricos y aplicados—, que devienen de la propuesta de la recuperación de las lenguas.⁴ En el 2019, la UNESCO impulsará la celebración del Año Internacional de las Lenguas Indígenas y, es de esperarse, que en nuestra región avancemos más no solo en la descripción de sus len-

3 Kowii, Ariruma (2017). Para los procesos de definición de las políticas en torno a los derechos indígenas, también en Ecuador, Ver: Rodríguez Caguana, Adriana, (2017). Diversos trabajos sobre revitalización lingüística y el rol de la educación, Huaponi Ediciones, Quito. Para el caso del mapudungun véase por ejemplo: Caniullan Coliñir, Víctor (2005). Diversos trabajos sobre revitalización lingüística y el rol de la educación: *Anthropos, Antropología y Sociedad, Una relación compleja, crítica y problemática. Propuesta de una antropología interactiva*, Chile, No. 207, pp. 142-152.

4 Diversos trabajos sobre revitalización lingüística y el rol de la educación, en particular la educación intercultural bilingüe, fueron compilados por Luis Enrique López (Coord.) (2015).

guas y culturas sino en la efectiva recuperación de las mismas, tanto en la esfera doméstica como pública.

En toda la región ha sido igualmente estimulante la presencia de lideresas e intelectuales mujeres que, desde otras trincheras, como la de la semiótica, han apelado por los derechos culturales desde una perspectiva de género,⁵ mostrándonos el tejido entre cosmogonías, estéticas y economía —o mejor aún economías subalternas—, en el marco del mercado capitalista. Una veta más reciente es la reflexión sobre las epistemes de la diversidad y, un concepto especialmente potente es aquel de “soberanía epistémica”, como lo vienen trabajando los mapuche de Temuco, desde hace algunos años.⁶ Esta línea de estudios articulará de manera más profunda las disciplinas de la lingüística y la etnología. Tales aportes enriquecerán, más adelante, los enfoques curriculares de la EIB latinoamericana como lo prescriben la mayoría de los sistemas educativos que la impulsan. Todavía hay un gran trecho que recorrer visto que la pedagogía en los países latinoamericanos no ha logrado entrelazarse con tales disciplinas ni imaginarse a sí misma desde la perspectiva de la soberanía cognitiva. Dicho de otro modo, todavía no pasa por esta reflexión el concepto de “calidad” y no se ha logrado aún crear o recrear tales aportes para una educación que afirme las identidades y la interculturalidad. Ese es sin duda uno de los caminos para descolonizar la educación.

En América Latina se vienen encaminando —desde hace ya más de una década—, procesos de reforma educativa o institucional acompañados de estrategias que han contribuido, entre otros, a ampliar su cobertura, a mejorar los salarios de los docentes y a redistribuir la riqueza social a partir de criterios de priorización del acceso, continuidad y culminación de los estudios de los sectores social y económicamente más desfavorecidos. Estas medidas no siempre

5 Por ejemplo los trabajos consignados por Eli Bartra y María Guadalupe Huacuz Elías (Coord.) (2015).

6 Ver los trabajos compilados por Rodrigo Becerra y Gabriel Llanquino Llanquino (Eds.) (2017).

subsisten en el tiempo, debido, principalmente, a los cambios políticos o al recambio de los sectores que acceden al poder. Existen varios ejemplos regionales de verdadera regresión en cuanto a la continuidad de estas medidas redistributivas. Tales decisiones son justificadas por la escasez de los recursos públicos, aunque, al mismo tiempo se sigue favoreciendo la privatización y la elitización educativas, particularmente en los tramos de la educación de los niveles medio y superior. Por ello es importante tomar conciencia de que la educación de calidad es uno de los derechos sustantivos de la ciudadanía y de sus pueblos diversos. La continuidad en el ejercicio de tales derechos es directamente proporcional al ejercicio de ciudadanía y de la interculturalidad democrática.

En este número, el 65 de *Pueblos Indígenas y Educación* se presenta trabajos de diversa procedencia y que tienen que ver con algunas de las cuestiones brevemente señaladas en lo que antecede.

El epistemólogo francés, André Cauty, en su artículo “Devolver a los mayas los tesoros matemáticos de sus padres”, hace un recorrido epistémico que va desde las fuentes documentales e históricas de la matemática de los mayas, relacionándola con la de los aztecas, para confrontar tales conceptos con los conocimientos y prácticas de los maestros bilingües mayas guatemaltecos de la actualidad. Tales desarrollos, como se demuestra, permiten entender ahora el universo y, recrear ese universo conceptual y sagrado, en la vida cotidiana. Tuve la satisfacción de poner en contacto a la Asociación Maya Ukux Be’ con André Cauty y, al mismo tiempo, aunque no sin dificultades (epistémicas) traducir del francés al castellano este aporte. André Cauty nos muestra que la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas suponen la capacidad de comparar y entender las etnomatemáticas —en este caso un sistema vigesimal— y las “otras” matemáticas. La complejidad de los conocimientos calendáricos mayas muestra, por sí sola, que es una banalidad suponer la universalidad de los conceptos matemáticos desde un lenguaje y comprensión únicos.

Por su parte la antropóloga peruana Lucy Trapnell en su artículo “El desafío curricular en la formación docente inicial EIB en el

Perú: reflexiones sobre una propuesta innovadora y las condiciones para su implementación” nos hace un recuento de las principales medidas institucionales y de política pública que han tenido lugar en su país para definir los criterios de innovación pedagógica en los procesos de formación de los docentes a cargo de la EIB peruana. Entre las innovaciones más destacadas se puede señalar la decisión de tomar como punto de partida para tales innovaciones las culturas y las lenguas originarias de los docentes y la experiencia acumulada por las instituciones formadoras de docentes. La misma Lucy Trapnell, más allá de su capacidad para analizar el sistema educativo de su país, cuenta con una amplia experiencia en la formación de docentes indígenas de varios pueblos de la Amazonía peruana.

El artículo de Jorge Gómez Rendón y Diana Salazar Proaño “Un modelo etnográfico comunicativo de reinserción lingüística: la lengua andwa o katsakati”, parte de una revisión de los fundamentos de la etnografía de la comunicación. El *katsakati*, es la lengua ancestral de la nacionalidad Andwa, ahora extinta, de la familia lingüística zaparoana. En la actualidad, los andoa hablan el kichwa como resultado de un largo proceso de desplazamiento lingüístico que, como con otras lenguas amazónicas, empezó hace unos tres siglos debido al impacto de las misiones jesuíticas en el Alto Amazonas.

Los autores se remiten al reconocimiento de la nacionalidad andoa desde el 2003 y el hecho de que tal nacionalidad tiene, entre sus derechos el acceso a la EIB, lo cual ha incidido para la perspectiva de reinserción de la lengua originaria ahora extinta. En este contexto los autores proponen un “modelo” mediante el cual tal reinserción podría ocurrir, de manera viable y funcional, entendiendo que tal funcionalismo sería un funcionalismo orgánico “complejo”. Proponen un concepto de “escritura” que supere la visión alfabética o letrada y valoran la gramática para la reinserción de la lengua, además de provocar textualidades “situadas” desde la cultura.

Los autores presentan un ejemplo de aplicación del modelo al evento comunicativo de elaboración tradicional de la cerámica, incluyendo ejemplos de expresiones significativas para tal contexto.

Sugieren que en la escuela se deberán recrear las prácticas comunicativas de la cultura andoa.

El antropólogo venezolano Federico Biord Castillo en su artículo “De la escuela intercultural a la cosmovisión indígena: los escollos del camino”, hace una crítica a los recursos de “legitimación de la vocería” de las dirigencias indígenas. Estas emplean consignas de signo “indiocrático” apelando a lo indígena cuyo sentido se ha ido vaciando aunque, en principio, está presente en las cosmovisiones. Este riesgo también es atribuido a la EIB.

El autor tipifica algunos de los etnocidios posibles. Esta entrada le permite hacer algunas críticas al sistema educativo: toda educación debería ser intercultural, pero en el caso analizado, se refiere exclusivamente a la dirigida a los indígenas. Podríamos acotar que, en países donde se ha apostado a la interculturalidad para todos, los avances son muy lentos y con mayores trabas aún cuando a la dimensión de la interculturalidad se suma la del bilingüismo. Estas insuficiencias del sistema educativo son denominadas “el síndrome pedagógico”. Pese al discurso, el sistema no ha logrado ni diseñar ni aplicar en el aula la interculturalidad. Tampoco en la escuela para indígenas se ha conseguido la preservación y desarrollo de las lenguas y culturas tradicionales, hecho que corresponden a una forma de etnocidio. La escuela fomenta una “riesgosa” antinomia entre pasado y futuro, visto que el docente se convierte en el poseedor del conocimiento avalado por la sociedad envolvente. El reto es repensar la EIB venezolana asumiendo y abatiendo sus escollos.

Juan Carlos Brito en su artículo “Federico González Suárez y Fernando Pons en el escenario de disputa por la educación laica en el Ecuador” compara los argumentos filosóficos que permitían la confrontación liberal-conservadora que surge desde la implantación del régimen liberal en Ecuador desde 1895. Para ello contrasta las opiniones del obispo ibarreneño Federico González Suárez, expresadas en una pastoral de 1906 y las del pedagogo catalán Fernando Pons que, en 1907, replica al religioso con su texto *Breves consideraciones sobre la enseñanza laica*. La separación de la Iglesia del Estado es el

escenario donde toma lugar esta controversia ideológica; Juan Carlos Brito muestra, a través de distintos textos conservadores y liberales lo enconado de las dos posturas y, esencialmente el valor distinto dado a la educación por unos y otros.

Con el liberalismo se inicia la formación de docentes a cargo del Estado fundamentalmente a través de las Normales públicas. Pons fue considerado, como lo señala Brito, uno de los pioneros del pensamiento normalista ecuatoriano, en el marco del llamado “positivismo pedagógico”. Se asiste a visiones distintas acerca de la naturaleza y del comportamiento humano, pues si para los conservadores eran el resultado de los designios divinos para los positivistas eran el escenario que permitía el florecimiento y perfeccionamiento de la razón. Pons sustentaba la importancia de una enseñanza práctica, empírica, experimental y científica, la cual contribuía al desarrollo de los pueblos.

Brito subraya que, para la época —influenciada por el positivismo—, que buscaba extrapolar el método de las ciencias naturales a las sociales, era común sustentar que “lo físico, lo lógico y lo social se aunaban en una misma esfera”.

Se dieron concepciones contrapuestas acerca del propio maestro. Los valores morales y prácticos procedentes de la modernidad y de la ilustración configuraron el ethos del maestro laico, mientras que los conservadores consideraban a este mismo maestro laico el vector de una lepra que atentaba contra los valores morales, vale decir católicos.

Las polémicas entre el pensamiento liberal y el pensamiento conservador en el país continuaron hasta el siglo XX, como lo documenta Brito. Estas controversias, acotamos, signaron la polémica política en toda la región latinoamericana.

Hoy en día podríamos situar estas mismas polémicas así como las de inter o multiculturalidad en el contexto neoliberal, pero el tema rebasa los alcances del artículo aquí incluido.

Ruth Moya en su artículo “Guatemala: Los desafíos de la educación indígena” analiza las condiciones de fragilidad estructural del Estado de Guatemala pese a la firma de los Acuerdos de Paz en 1996 dada la persistencia de la impunidad y la violencia. El artículo se refiere al periodo 2007-2011.

Se examina la relación entre el crecimiento macroeconómico, la movilidad social y la educación, en el marco de la globalización y los distintos tratados de libre comercio. Se revisa los mecanismos redistributivos implementados entre los años 2008 y 2011 y se sugiere que estos han sido insuficientes ya que las soluciones a cuestiones estructurales *no ocurren en el corto plazo*. Por el contrario, de persistir las mismas tendencias de crecimiento poblacional en el mismo tipo de estructura productiva y laboral, la PEA se vería abocada a un empleo precario y mal remunerado. De allí la necesidad que tienen los jóvenes indígenas de escolarizarse para poder ingresar, en mejores condiciones relativas, a dicho mercado.

Se destaca el efecto positivo del *Programa Mi Familia Progresa* y el de Transferencias Monetarias Condicionadas. Entre los logros de esta política redistributiva se destacan: el incremento de la inversión social entre 2008 y 2011; la priorización de la educación pública, la gratuidad de la misma en un escenario que auspiciaba la privatización de la educación, el crecimiento de la escolaridad promedio. Igualmente la universalización del acceso a la educación primaria, el incremento de la culminación de la educación primaria, la positiva evolución de la Tasa Neta de Educación, la ampliación de la cobertura por nivel educativo, el incremento de la infraestructura educativa y de los puestos de empleo en la docencia, para todos los niveles educativos. Así mismo se reconoce la importancia de la participación de los padres de familia en la educación de sus hijos; el mayor empoderamiento de las mujeres; el incremento del consumo de alimentos y el mayor acceso a los centros de salud.

El artículo señala la evolución de la matrícula femenina y su incremento en los niveles de la educación básica. En cuanto a la EBI nacional se aspiraba a su generalización, aunque tal logro no ocurrió.

En el período examinado, pese a los avances, la cobertura en el ciclo diversificado (los tres últimos años de educación media) no logró exhibir mejorías más eficaces. Para lograr las destrezas para la empleabilidad la educación guatemalteca, debería continuar sus esfuerzos en reducir las desigualdades en el acceso y culminación escolar, reto aún más significativo para la población indígena y para la EBI. Finalmente se critica la posición de que la EBI asuma un carácter transicional y la necesidad de continuar con los procesos de profesionalización y capacitación docente para la EBI. El maestro kichwa Antonio Duche Zaruma recopila de la tradición oral cañari el relato kichwa traducido al castellano: “*Amaru ñawpa rimay, La laguna de Culebrillas*”. Este relato se enmarca en la rica tradición oral regional y, al mismo tiempo, es parte de los grandes temas de la tradición oral andina en sus dos lenguas esenciales: el kichwa y el aymara. Los matices del kichwa cañarejo enriquecen esta versión y nos invitan a continuar con la tarea de compilar, difundir y poner en valor este valioso recurso.

Finalmente, en la sección de *Reseñas* se comenta el libro de la antropóloga boliviana Margarita B. Martín Dale: *Decoding Andean Mythology*. La obra es un producto de muchos años de trabajo. La obra se sustenta en un exhaustivo aparato crítico. Aborda las cosmovisiones andinas a partir de las voces pasadas y presentes de sus productores.

Ruth Moya

Cuenca, diciembre de 2017

Referencias bibliográficas

- Bartra, E. y Huacuz Elías, M. G. (Coord.) (2015). *Mujeres, feminismo y arte popular*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Autónoma Metropolitana –Xochimilco, Obra Abierta Ediciones.
- Becerra, R. y Llanquinao Llanquinao, G. (Eds.) (2017). *Mapun kimün, Relaciones mapunche entre personas, tiempo y espacio*. Santiago, Chile: Ocho libros.

- Caniullan Coliñir, V. (2005). “¿Está incorporado o considerado el mapunche kimün en la Ley Indígena 19.523 de Chile? Un análisis desde la perspectiva del mapunche kimün, conocimiento mapunche”. En: *Revista Anthropos: Huellas del conocimiento*, 207, 142-152.
- Guamán Poma de Ayala, F. (1992). *El primer Nueva corónica y buen gobierno*. Edición crítica de John V. Murra y Rolena Adorno. Traducciones y análisis textual del quechua por Jorge L. Urioste. México: Siglo XXI, 3era ed.
- Kowii, A. (2017). *(In)visibilización del kichwa. Políticas lingüísticas en Ecuador*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, Abya-Yala, Tinkuy 4.
- López, L. E. (Coord.) (2015). *Pueblos Indígenas y Educación*, No. 64. Quito: Abya-Yala.

SIGLAS

Francia

| | |
|-------|--|
| CCELA | Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Amerindias de la Universidad de los Andes de Bogotá |
| CELIA | Centre d'Études des Langues Indigènes d'Amérique |
| CNRS | Centre Nationale de la Recherche Scientifique |
| DEA | Diploma de Estudios Avanzados (certifica un año de investigación) |
| ILV | Instituto Lingüístico de Verano |
| NSF | Nombres Sans Frontière (Números Sin Fronteras) |

Guatemala

| | |
|-----------|---|
| ALMG | Academia de Lenguas Mayas |
| SUTEP | Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Peruana |
| CEDIC | Centro de Desarrollo Integral |
| CENEM | Consejo Nacional de Educación Maya |
| CIEP | Centro de Investigaciones y Educación Popular |
| CNCN | Coordinadora Nacional de Comunidades Normalistas |
| CNPRE | Comisión Nacional Permanente para la Reforma Educativa |
| CNPRE | Consejo Nacional Permanente para la Reforma Educativa |
| CONALFA | Consejo Nacional de Alfabetización |
| CONAPAMG | Coordinadora Nacional para Áreas Marginales de Guatemala |
| CONAPREVI | Coordinadora Nacional para la Prevención de la Violencia Intrafamiliar |
| DIGEBI | Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural |
| DIGEPSA | Dirección General de Participación Comunitaria |
| IGSS | Instituto Guatemalteco de Seguridad Social |
| INTECAP | Instituto Tecnológico de Capacitación |
| IPNUSAC | Instituto de Problemas Nacionales de la Universidad San Carlos de Guatemala |
| MAGA | Ministerio de Agricultura y Ganadería |
| MINEDU | Ministerio de Educación |
| MINTRAB | Ministerio de Trabajo |

| | |
|----------|--|
| MSPAS | Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social |
| PADEP | Programa de Profesionalización Educativa de la Universidad San Carlos de Guatemala |
| PRODESSA | Programa de Desarrollo Santiago de la Iglesia Católica |
| SEGEPLAN | Secretaría General de Planificación |
| SESAN | Secretaría de Seguridad Alimentaria |
| SINASAN | Sistema Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional |
| SOSEP | Secretaría de Obras Sociales de la Esposa del Presidente |
| TMC | Transferencias Monetarias Condicionadas |
| TNE | Tasa de Culminación Educativa |
| UNE | Partido Unión de la Esperanza |
| USAC | Universidad San Carlos |
| VEBI | Viceministerio de Educación Bilingüe |
| VIGEBI | Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural |

México

| | |
|-------|--|
| CNTE | Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación |
| ESEA | Educación Primaria y Secundaria |
| IEEPO | Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca |
| SNTE | Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación |

Perú

| | |
|-----------|--|
| CBFD | Currículo Básico de Formación Docente |
| DEIB | Dirección de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación del Perú |
| DESP | Dirección de Educación Superior Pedagógica |
| DIC | Dinámicas Comunales y Procesos Globales |
| DIFOID | Dirección de Formación Inicial Docente |
| DIGEIBIR | Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural |
| DIGEIBIRA | Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Rurales |
| DIGESUTP | Dirección General de Educación Superior y Técnico Profesional |
| DOPP | Docencia y Práctica Pre Profesional |
| EIB | Educación Intercultural Bilingüe |

| | |
|-----------|--|
| FORMABIAP | Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana |
| IESP | Instituto(s) de Educación Superior Pedagógica |
| MECEP | Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación |
| MINEDU | Ministerio de Educación |
| MOFEBI | Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural |
| UNAP | Universidad Nacional de la Amazonía Peruana |

DEVOLVER A LOS MAYAS LOS TESOROS MATEMÁTICOS DE SUS PADRES¹

André Cauty²

Asociación de Etnolingüística Amerindia

Francia

Luego de tres décadas yo soñaba con devolver a los mayas de hoy en día, después de siglos, los descubrimientos que se han hecho, los textos que sus ancestros grabaron en los monumentos o en las páginas de los códices. Estos descubrimientos muestran hasta qué punto los mayas desarrollaron las herramientas de la aritmética modular y del cálculo calendárico, lo que les permitió predecir los eclipses del sol y de la luna, las fases de Venus y los secretos de la Fortuna. Este sueño se acaba de realizar a partir de una larga serie de reencuentros. Comienza con la historia de la investigación de las ciudades mayas perdidas, el redescubrimiento de la escritura³ y —en lo que a mi concierne— con la investigación de los números perdidos. Estos reencuentros, esta historia, terminan con la acogida que me ha hecho la Asociación Maya Uk'uxb'e de la ciudad guatemalteca de Chimaltenango.

1 Texto traducido del francés por Ruth Moya.

2 El profesor Cauty obtuvo una maestría en lingüística y ha seguido distintos niveles formativos. Es conocedor de distintos pensamientos matemáticos del mundo, con un especial interés reciente en la matemática del mundo maya. Ejerce la docencia en epistemología e historia de las ciencias en la Universidad de Burdeos 1, en matemáticas (N de la T).

3 “En algunas décadas la conquista española [...] acabo con la escritura glífica, la misma que fue abandonada de manera precipitada, al menos en los territorios controlados por los españoles [...] Así, la llamada escritura maya, era una escritura muerta, hasta que en el siglo XIX comienza a constituirse una comunidad de sabios, curiosos por aprender más de la historia todavía bastante desconocida de la cultura maya” (Hoppan 2014: 51).

La gran aventura comenzó en el siglo XIX, gracias a los primeros desciframientos de las fechas y la duración de los eventos gravados en los monumentos o inscritos en las páginas de tres códices que han llegado hasta nosotros, específicamente el Códice de Dresde.⁴ El redescubrimiento de los números precede a aquel de la escritura propiamente dicha.⁵ Un siglo más tarde, bajo el impulso de Yuri Knorozov, el redescubrimiento de los tesoros mayas se asemeja a una carrera internacional por romper los códigos de las escrituras con glifos y por traducir los textos dejados por los mayas. Esta etapa, ahora mismo, se ha cumplido: los epigrafistas y los paleógrafos descifran, leen y traducen casi integralmente la mayoría de los textos. Michel Davoust y Jean-Michel Hoppa, dos mayanistas del equipo del lingüista Bernard Pottier, me enseñaron los principios de este arte de la lectura de los textos mayas. Gracias a ellos pude aprove-

4 Los tres códices son designados por el nombre de la ciudad donde se conservan hoy en día (París, Dresde y Madrid).

5 En la época de la Comisión Científica en México, en los años de 1860, el abad Brasseur de Bourbourg descubrió un reporte intitolado *Relación de las cosas de Yucatán*, escrito por Diego de Landa en 1556. Este contenía la lista de los veinte signos de los días del tzolkin, un calendario que mostraba cómo estos signos estaban asociados a los enteros de 1 a 13 para formar la datación de los días, la lista de los signos de los 18 “meses” del año vago solar (haab) y lo que Landa consideraba como el alfabeto de la escritura maya. Las esperanzas levantadas por este descubrimiento rápidamente dieron lugar a la desesperanza, ya que el alfabeto no permitía descifrar los códices o las inscripciones monumentales. Por el contrario, las informaciones calendáricas de Landa se mostraron pertinentes y los investigadores se ocuparon de la reconstrucción de los calendarios mayas. Como la aritmética y la astronomía eran suficientes para glosar en la lengua de cómputo los signos que formaban las ecuaciones calendáricas, el trabajo de la reconstrucción de los calendarios no exigía la lectura de los glifos: ninguna necesidad, por ejemplo, de conocer el nombre ox del entero 3, o la expresión ox lahun (tres diez) del entero 13, para captar el valor numérico del número que se escribe yuxtaponiendo tres puntos o combinando tres puntos y dos barras. El paso decisivo fue realizado por Ernst Förstemann, conservador de la biblioteca de Dresde, quien logró entender las ecuaciones calendáricas de los almanaques adivinatorios, así como el funcionamiento de los cuatro principales calendarios utilizados por los mayas, a saber: el de la Cuenta Larga, el tzolkin de 260 días, el haab de 365 días y el Calendario Ritual, una combinación del tzolkin y del haab, generando un ciclo de 18 980 días.

char, ampliamente, del éxito de los “cazadores” de los códigos. Ellos me proveyeron de los medios para lanzar mi propia aventura: la investigación de los tesoros matemáticos mayas. Y he aquí mi historia.

Como voluntario en las misiones de la cooperación técnica y cultural del ministerio francés de asuntos extranjeros, me he encontrado con decenas de jóvenes matemáticos encargados de fundar o refundar en América Latina redes para la excelencia matemática.⁶ De esta manera, durante cinco años (1970-1976) tuve la oportunidad de vivir en carne propia las contradicciones de la condición de extranjero en un continente multiétnico en busca de sus identidades, luego de medio millar de tsunamis que se repiten⁷ atenazados entre el confort de permanecer entre sí, por un lado, y la aventura de la globalización, por el otro, con su cortejo de oportunidades y de opresiones, de poluciones junto a la amenaza de recalentamiento del planeta.

Como profesor de matemáticas en la Universidad de los Andes de Mérida (Venezuela) descubrí la importancia de enseñar en la lengua de los estudiantes y no en la lengua del profesor venido del extranjero. Poco a poco descubrí igualmente que la investigación de la excelencia matemática no representaba el *nec plus ultra* de mi articulación con los mundos de la investigación, de la enseñanza y de la cooperación internacional. En diciembre de 1972 me dejé guiar por un gran humanista, matemático, lingüista y hombre de letras, de una inmensa cultura. Con infinita paciencia, André Lentin me enseñó a remitir mis intuiciones y mis deseos a la duda como oficio, a la crítica y a la interdisciplinariedad, explicándome, al mismo tiempo, la

6 Creado en 1952 bajo la iniciativa del CNPq, el Instituto de Matemáticas Puras y Aplicadas de Río de Janeiro se convirtió en los 70 en el más significativo centro de su clase en Brasil. Dos matemáticos muy ligados a este instituto, el francés Jean-Christophe Yoccozet y el franco brasileño Artur Avila, han recibido (en 1994 y en 2014 respectivamente) la más prestigiosa distinción mundial en matemáticas: la medalla Fields.

7 Los descubrimientos de América, las conquistas, colonizaciones, evangelizaciones, expoliaciones, etnocidios, importaciones de esclavos, guerras de la independencia, dictaduras, guerras civiles, etc.

importancia de aprender a comprender a los otros y comprenderse uno mismo. Gracias a sus consejos me comprometí con la lingüística y, más exactamente, con la etnolingüística de campo. Apoyado por dos lingüistas de la Universidad de los Andes, me encontré con los e'ñepa del Orinoco, mejor conocidos con el nombre de panares, y me puse a estudiar su lengua, que fue reconocida en 1974 como el primer ejemplo de lengua que presenta el orden OVS (Objeto Verbo Sujeto). Los trabajos sobre el panare me permitieron entrar en el equipo de lingüística amerindia del CNRS que el profesor Bernard Pottier había fundado en 1972, hoy conocido como CELIA. A partir de 1976 este equipo asumió la conducción de la revista *Amerindia*, destinada al análisis de la etnolingüística amerindia y publicada con el apoyo del CNRS por la Asociación de Etnolingüística Amerindia, de la cual fui su presidente en varias ocasiones.

Poco a poco descubrí que la investigación de la excelencia lingüística tampoco era el *nec plus ultra* de mi relación con los mundos de la investigación o de la cooperación. La vida me llevó, por segunda ocasión, al mundo musulmán y a la formación de profesores marroquíes de matemáticas en el Instituto Pedagógico Regional (Institut Pédagogique Régional) de Tanger. Lejos de olvidar a los panares o a los etnolingüistas del equipo Pottier, me sumergía en la pedagogía, la didáctica y la formación de los profesores de matemáticas. Enseñando las matemáticas en francés, a estudiantes bilingües cuya lengua materna era el árabe, descubrí cuán difícil es aprender las matemáticas en una lengua extranjera. De regreso a Francia me hacía falta hacer la unidad de las múltiples experiencias vividas. Entre 1980 y 1987 validé ante la comunidad científica las experiencias adquiridas en terreno defendiendo un DEA (Diploma de Estudios Avanzados) que certifica un año de investigación después de la maestría en Lingüística,⁸ una

8 Titulado *Réflexions sur le langage mathématique* (Reflexiones sobre el lenguaje matemático), la memoria del DEA fue defendida en la nueva Sorbona el 19 de junio, ante los profesores Pottier, Culioli, Perrot y Lentini.

tesis de tercer ciclo en didácticas de las matemáticas⁹ y una tesis de estado en ciencias con muchas páginas consagradas a las numeraciones mayas habladas.¹⁰ Sobre estas bases decidí dedicarme al estudio de las interfaces pensamiento/lenguaje, especializándome en las nociones-notaciones matemáticas de base, en particular las nociones y las notaciones de los números y las numeraciones. Me integré al CNRS en calidad de *chargé de recherches*, es decir, encargado de las investigaciones, luego a la Universidad de Burdeos I en calidad de profesor de epistemología y de historia de las ciencias.

El equipo de Pottier me dio la oportunidad de participar en la formación de algunas decenas de lingüistas colombianos en el marco de una cooperación apoyada por Jon Landaburu. En el seno de la Universidad de los Andes de Bogotá, esta operación se concretó en la creación del CCELA y en el desarrollo de una metodología para

9 Titulado *Etude de certains aspects linguistiques et didactiques de l'énonciation mathématique, comprenant une approche expérimentale de l'énonciation mathématique scolaire, des éléments de taxinomie des situations énonciatives, une description de la communication écrite et de l'écriture symbolique, et des données comparatives et diachroniques sur les manuels de mathématiques* (Estudio de ciertos aspectos lingüísticos y didácticos de la enunciación matemática, comprendiendo una aproximación experimental de la enunciación matemática escolar, los elementos de taxonomía de las situaciones enunciativas, una descripción de la comunicación escrita y la escritura simbólica, y los datos comparativos y diacrónicos sobre los manuales de matemáticas). Sustentado en la Universidad de París VII, el 13 de octubre de 1982, ante los profesores Lacombe, Revuz, Jaulin, Lentin y Pottier.

10 Titulados *L'énoncé mathématique et les numérations parlées. Contribution pluridisciplinaire à l'étude de la mise en signes des conceptualisations mathématiques (au niveau du secondaire et du premier cycle universitaire)* et *Étude des numérations parlées en vue de l'Énonciation contre l'ethnocide* (El enunciado matemático y las numeraciones habladas. Contribución pluridisciplinaria al estudio de la puesta en signos de las conceptualizaciones matemáticas a nivel de la secundaria y del primer ciclo universitario) y *Étude des numérations parlées en vue de l'Énonciation contre l'ethnocide* (Estudio de las numeraciones habladas en vistas a la enunciación contra el etnocidio). Sustentados en la Universidad de Nantes, el 24 de septiembre de 1987, ante un jurado compuesto por Jean-Pierre Caprile, Yves Chevallard, Jean Dhombres, André Lentin y Bernard Pottier.

que las comunidades indígenas tradujeran a sus lenguas textos que les pudieran ser útiles, en concordancia con la primera Constitución política que reconocía la especificidad de los derechos indígenas, particularmente el derecho de los indígenas a hablar sus lenguas y a definir y a conducir la educación de sus hijos. Con los investigadores del CCELA descubrí los pueblos y las lenguas de la Sierra Nevada de Santa Marta (el Cauca) y en menor medida del Chocó. El estudio de las numeraciones habladas de las lenguas amerindias, estudiadas por los investigadores del CCELA, contribuyeron para precisar la manera de comprometerme con la etnolingüística. Mis investigaciones se centraron en las condiciones para una “etnoeducación contra el etnocidio”.¹¹

Consciente de ser un extranjero para los amerindios y para los nacionales del país en el cual trabajaban los etnolingüistas del CCELA, descubrí que las respuestas a los desafíos de la sobrevivencia de los pueblos indígenas ponen de relieve la acción y la política, y que estas no podrán ser aportadas sino por los responsables de las minorías indígenas, con o a veces sin el apoyo de las autoridades del Estado.¹² A partir de los 80 parecía que tales condiciones se habían cumplido dado el gran número de programas de educación bilingüe y bicultural conducidos por los representantes legítimos de las comunidades indígenas.

Para 1986 escribí que la distancia que autoriza la posición del investigador (además extranjero) hace ver que la realización de los proyectos de esta naturaleza (una educación contra el etnocidio) tarde o temprano conduce al límite de embotellamiento de tal

11 “Por una educación contra el etnocidio” es el título del suplemento 2, n° 9, de la *Revista Amerindia*, publicada en 1984 por una decena de etnolingüistas comprometidos con las comunidades indígenas confrontadas con el desafío de su sobrevivencia cultural y en ocasiones, incluso física.

12 Sin olvidar que el derecho de cada pueblo a la autodeterminación puede a veces estar limitado por el deber de injerencia escasamente ejercido por las organizaciones supranacionales (UNESCO, ONU, tribunales internacionales, etc.) y por las ONG como Médicos Sin Fronteras o la Cruz Roja, que intervienen en caso de catástrofe natural, guerra y violación grave de los derechos humanos.

empresa. Se trata nada menos que de inventar los medios teóricos y prácticos de la transferencia de los conocimientos y de las técnicas científicas, sin destruir los valores culturales de las comunidades receptoras ni hipotecar el futuro del desarrollo científico.¹³ Es en este marco general que nace el programa NSF. El propósito de este programa era producir los conceptos teóricos y construir los instrumentos de observación y de análisis, susceptibles de constituir un cuerpo de conocimientos y de experiencias adecuadas para esclarecer la marcha hacia la solución en el dominio de la aritmética elemental y de los problemas prácticos, como aquel que ilustra el escenario que se señala enseguida. Suponiendo que una comunidad amerindia haya optado por el desarrollo de un sistema de enseñanza bilingüe y bicultural, realizar la enseñanza de la matemática de base sabiendo que no existe ningún léxico matemático en la lengua (generalmente sin tradición escrita) y bajo la condición de que la forma que toma esta enseñanza inicial no pueda —en caso alguno— pervertirse como obstáculo artificial para el desarrollo ulterior de una auténtica cultura científica.

Para el bicentenario de la Revolución Francesa (1989) yo estaba en misión entre los koguis de la Sierra Nevada con los etnolingüistas del CCELA María Trillos y Abelardo Ramos. Aunque liberados de toda presencia extranjera y específicamente de los lingüistas misioneros del ILV, los koguis se preguntaban acerca de la cuestión de su apertura al mundo de los blancos, del aprendizaje del español, de la escritura, del derecho, del uso de la balanza, de los pesos y medidas... los misioneros del ILV habían abandonado el terreno pero habían dejado una pequeña edificación en cuya puerta estaban sobrepuestas seis enormes mayúsculas que formaban la palabra SCHOOL. Chocado por la presencia de esta palabra del inglés en tierra indígena, pregunté cómo borrar los rastros de esta violación

13 Yo agregaría —en el momento actual— que todas las ciencias ganarían muchísimo si verdaderos sabios emergieran de las culturas indígenas, plenamente aceptadas y reconocidas en y por su originalidad.

cultural. Los *mamas* propusieron reemplazar la palabra *school* por la noción/notación Kwibi Urraga, que describe los lugares y los tiempos de la formación de un *mama*, una noción/notación que podría traducirse como Casa o Camino de la Sabiduría. Esa fue la ocasión para que yo pudiera hablar del desafío que se presenta invariablemente en todo proyecto de educación contra el etnocidio: la enseñanza-aprendizaje en las lenguas indígenas de las matemáticas. Insistí en la idea de que las matemáticas no se reducen a las cuatro operaciones y que la figura del matemático¹⁴ no se reduce a aquella del representante institucional o del profesor de los colegios que, a menudo, se contenta con hacer memorizar un catecismo de definiciones y teoremas. Mis palabras no cayeron en el vacío. En efecto, *mama* hizo que me preguntaran acerca de los tipos de contenidos matemáticos que entrarían en la comunidad kogui —si por ventura esta decidiera hacer matemáticas—. Imposible, sin contradecirme, responder con las tablas de la suma o de la multiplicación, ni siquiera por la utilidad, aunque esta fuera inmediata (no dejarse robar en los mercados) o mediata y a largo plazo (dominar el lenguaje universal de las ciencias y de las técnicas). La respuesta, *eureka*, vino de mi experiencia de lingüista-matemático-conocedor de la didáctica. Hacía falta encontrar y presentar un problema universal susceptible de ampliar, independientemente de su lengua o de su cultura, el horizonte conceptual de todo hombre, en particular de un kogui de la Sierra Nevada.

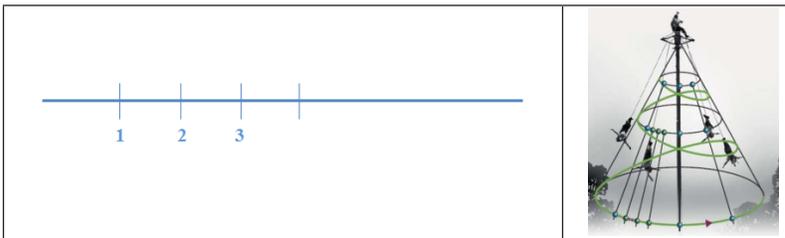
Los primeros problemas que vinieron a mi mente fueron: los diferentes infinitos, los números irracionales, los números imaginarios, los números no estándares, la topología, la geometría algebraica... así llegué a la conclusión de que todos esos desafíos cognitivos revelan *in fine* el problema de la discretización del continuo y que todas las soluciones conocidas pasan por la invención de los símbolos

14 En un sentido estricto y estrecho del término, un matemático es una persona que trabaja activamente en la investigación matemática y es reconocida como tal si contribuye, efectivamente, a desarrollar las ciencias matemáticas. En un sentido más amplio, el término designa a toda persona versada en matemáticas.

combinables. El símbolo permite apuntar a las entidades (elementos o partes) en la corriente de los continuos conceptuales o semánticos. Puesto que ellos resuelven el problema de la discretización del continuo, la lengua y el número (lenguaje de la ciencia) son las herramientas que permiten pensar distintamente, criticar y hacer ciencia. Admitido esto, se comprenderá que yo respondía al *mama* diciendo que la siguiente figura haría su entrada en la escuela kogui y en la educación Kwibi Urraga:

Figura 1

**Discretización lineal del continuo (a la izquierda)
versus desarrollo bidimensional del tiempo**



Fuente: el autor

Tres días más tarde me llegó la respuesta del *mama*: este esquema no entraría en la escuela kogui y se prohibiría la enseñanza de la matemática de los blancos en Nabusimake. Esta respuesta abría un abismo de revelaciones. El *mama* explicaba, en efecto, que el dibujo contradecía la representación tradicional del tiempo de los koguis y, por tanto, no podía convertirse en objeto de la enseñanza. De hecho, mi esquema de una discretización del continuo era una representación del tiempo de los blancos, el tiempo mostrado como una línea o un eje de coordenadas. El *mama* me enseñaba que el tiempo kogui no es una línea. Algunos días más tarde, me explicaba que el tiempo es como la superficie cónica del techo de la casa ceremonial, el techo de la Casa de la Sabiduría. Un tiempo con dos dimensiones, circular en la una y lineal en la otra. Todo ello permite darse cuenta que todo es cíclico y que todo queda abierto. En el tiempo bidimensional de los koguis se puede rehacer siempre más de lo mismo, pero también

todo puede abrirse a los reencuentros inesperados, a los cambios, a las catástrofes. En esta lógica, las trayectorias temporales toman la forma de una espiral que se inscribe sobre la hoja de un cono y que el descenso de los voladores se representa y se realiza todavía en el México indígena de hoy.¹⁵

Las restricciones o condiciones de la situación de debate, entre adultos totalmente extranjeros entre ellos, me hizo descubrir un medio de crear algunas nociones/notaciones interétnicas e interculturales con contenidos fuertes, fuesen estos matemáticos o no. Comprendí entonces que esta forma particular del debate o diálogo pasa por el desarrollo de prácticas de traducción, por y en el seno de cadenas de *truchements* (intérpretes) capaces de unir funcionalmente los alejados extremos entre un matemático francés y un *mama* de la Sierra Nevada. Cuanto más grande es la diferencia del potencial cognitivo, más ricas serán las nociones/notaciones mestizas producidas por los actores del proceso de traducción.

Gracias a la sugerencia de este *mama* propuse llamarla “educación Kwibi Urraga”, el tipo de etnoeducación contra el etnocidio que me comprometía a desarrollar. Luego de la “discusión” mantenida en torno a la discretización del continuo fue que yo me dediqué a desarrollar un método que destacaba el desafío de enseñar las matemáticas en lenguas amerindias, un método para hacer descubrir las matemáticas a los adultos amerindios, es decir, a quienes tenían la responsabilidad de decidir si esta disciplina debía o no entrar en sus comunidades. El objetivo era hacer entrar las matemáticas en las lenguas y las comunidades sin los desvíos de los profesores venidos del mundo de los blancos o de los indígenas formados en el mundo de los blancos. Una entrada sustentada en el esfuerzo de las propias comunidades, las únicas legítimamente autorizadas para escoger y traducir los contenidos matemáticos de los cuales el maestro (idealmente monolingüe) tendría necesidad y los enseñaría en las escuelas indígenas.

15 Ver:<http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=fr&pg=00011&RL=00175>

Para mis colegas universitarios la finalidad propuesta entrañaba una utopía, pero esto equivalía a ignorar la historia que prueba que los pueblos sin tradición matemática pueden apropiarse, por sí mismos, del tesoro de otros pueblos. Esto no es solamente posible, sino que es precisamente de esta manera que los europeos —a partir de la Edad Media— siguieron un camino que los condujo a los contenidos matemáticos de los antiguos (egipcios, mesopotámicos, hindúes, árabes...). En la Edad Media los antiguos contenidos matemáticos solo estaban disponibles en sus traducciones al árabe o al hebreo. Estas obras extranjeras¹⁶ traducidas y comentadas en latín en todas las jóvenes universidades europeas, fueron prontamente olvidadas e incluso rechazadas por venir del islam, pero al mismo tiempo, lenta y difícilmente, fueron asimiladas. Algunos espíritus que las acogieron terminaron por comprenderlas e hicieron fructificar la herencia que, en el Renacimiento, tomó la forma de una red de matemáticos europeos que prolongaron el trabajo de los griegos y árabes, y que abrieron miles de nuevos caminos matemáticos.

Mi compromiso tomó la forma de un acuerdo de cooperación entre la Universidad de Burdeos I y la Universidad de la Guajira (Riohacha, Colombia). Se trataba de desarrollar un programa de investigación y de acciones para formar a traductores guajiros capacitados para traducir un texto matemático de un primer ciclo universitario francés. Esto fue, por desgracia, un fuego fatuo: el laboratorio Kwibi Urraga de la Universidad de la Guajira se cerró al cabo de un año. Se produjeron cuatro reportes o actas de trabajo que deben estar en los archivos de esta universidad. Con este fracaso se cerró el programa Kwibi Urraga, es decir, la investigación acerca de los medios de formación de los traductores guajiros en condiciones de traducir al wayuu naiki los textos matemáticos que se enseñan en la actualidad para la formación de profesores de escuela.

16 Por ejemplo, la traducción árabe del más famoso de los textos matemáticos a la antigua Grecia, a saber, los *Elementos* de Euclides.

Decidí entonces consagrar todos mis esfuerzos a otro programa: una suerte de réplica de aquella abortada experiencia. Traduciría al francés los textos indígenas de contenido matemático. La primera cuestión a resolver era saber dónde y cómo encontrar los contenidos matemáticos producidos por los amerindios en sus lenguas. Dirigí mi mirada, en primer lugar, hacia etnomatemáticos como el brasileño Ubiratán d'Ambrosio o el sudafricano Paulus Gerdes, cuyos trabajos permitieron conocer varios tipos de prácticas indígenas y descubrir soluciones autóctonas a problemas etnomatemáticos.

Reconocer el valor de las soluciones indígenas, de un lado, provee de sentido a las nociones matemáticas que la escuela bilingüe difunde y refuerza, de otro, el orgullo de ser indígena así como las identidades de los que viven en comunidades menospreciadas. Quedé, sin embargo, insatisfecho, ya que el camino recorrido entre los etnomatemáticos me había hecho medir cuán difícil resulta no cometer lo que yo llamo *le péché mignon des ethnosciences*, es decir, “el encantador pecado de las etnociencias”. Ese pecado consiste en dejarse llevar por los hábitos que posee todo especialista: ver los objetos de su propia especialidad o de su propia cultura en las obras del otro, una tendencia que a veces conduce al error de proyectarlos donde, evidentemente, no pueden estar.¹⁷ Si bien los guajiros estigmatizan la traducción por haber sido el vehículo de la colonización y la evangelización,¹⁸ el miedo a cometer el referido pecado terminó por hacerme decidir a favor de mi retorno

17 En el siglo XIX, Waldeck, quien volvía a copiar los textos con glifos mayas, veía —a veces— elefantes. Más recientemente, Mimica, especialista de los pueblos de Papua Nueva Guinea, citado por Danièle Dehouve, afirmaba que el fundamento de su sistema numérico era comparable al fundamento de la teoría de conjuntos de Cantor.

18 La traducción de la Biblia es una invariante de la historia de la colonización. Se trata, sin embargo, de una forma particular de traducción, puesto que esta es hecha por los blancos, sin interacción con los indígenas, mientras que el propósito es el de convertirlos.

definitivo a los problemas de la traducción y de la formación de traductores indígenas.

Retorné por tanto a mis cimientos: estudiar dialécticamente los elementos de toda pareja noción/notación y reubicarla en su génesis respectiva. De allí en adelante pasaría por la traducción de las obras matemáticas mayas, puesto que sabía perfectamente que los mayas de la época clásica disponían de una escritura, de una numeración vigesimal de posición, de un calendario sin fin llamado de la Cuenta Larga (CL). Ya en esa etapa de mi vida presentía que el uso de la CL obligaba a los escribas de calcular con cantidades que sobrepasan regularmente el millón de días (en numeración vigesimal, eso demanda al menos cinco cifras significativas). Por otro lado, la CL les permitía resolver los principales problemas del cómputo que supone el uso conjunto de diversos calendarios o la observación de los objetos celestes. Mi decisión estaba tomada: me invertiría para la “caza” de los tesoros matemáticos mayas que todavía estaban por descubrirse en los textos precolombinos.

La elección de este corpus es una condición suficiente para garantizar que las producciones matemáticas que los americanistas descubrieron en los textos mayas no son del tipo “elefantes de Waldeck”, puesto que estas fueron necesariamente creadas y desarrolladas fuera de toda inferencia o influencia europea.¹⁹ En lo inmediato, mi objetivo era reencontrar los tesoros perdidos de la inteligencia aritmética maya, hacérselos conocer a los doctorandos de la Universidad Burdeos I y extraer —en la medida de lo posible— contenidos para la educación contra el etnocidio. El método se volvió, por tanto,

19 De este modo, el hecho de que el más antiguo cero maya haya sido atestiguado desde el siglo IV (placa de Leyde, 320 DC) descarta la hipótesis de un préstamo de Occidente, y el hecho que este aparezca en una fecha haab que traduce una serie inicial no excluye la hipótesis de un nexo que relaciona los matemáticos mayas con la ciencia olmeca (la más antigua serie inicial se encuentra en el fragmento de la Estela 2, de Chiapas de Corzo).

claro. Hacer interactuar, en cada etapa de la investigación²⁰ al matemático, al epistemólogo, al lingüista y al epigrafista hasta el punto de llegar a leer los textos matemáticos mayas.

La aritmética maya se descubriría ante los equipos interdisciplinarios que harían hablar a los autores indígenas acerca de las ecuaciones inscritas en los textos precolombinos. El éxito estaba a la mano, de un lado porque todo elemento matemático presentado en un texto precolombino forzosamente es una producción maya o amerindia y no una proyección del investigador contemporáneo y, de otro lado, porque todo texto maya puede —hoy en día— ser descifrado, leído y traducido. De hecho, los textos traducidos han mostrado que los mayas eran excelentes contadores de los intervalos de tiempo y buenos exponentes acerca de la multiversalidad del tiempo. Han mostrado, en particular, que los escribas mayas sabían combinar las dos caras, cardinal y ordinal, del número, escribir largas cadenas de ecuaciones calendáricas, jugando con las posiciones y las fechas de un verdadero bosque de ciclos, entre los cuales los más conocidos son: la novena, la trecena, la veintena de días, e igualmente el “mes” de veinte días, la lunación de 29-30 días, la semana adivinatoria de 13 x 20 días, el año vago solar de 365 días, el año venusiano de 584 días, el ciclo del *kawil* de cuatro veces 819 días, etc.

Estas investigaciones han probado que los mayas eran capaces de transformar el número N que establece la posición de un día sobre el eje de la Cuenta Larga,²¹ en una pareja de fechas donde el

20 A saber, la recolección de los textos mayas de los pasajes que comprendían los datos aritméticos o calendáricos, su desciframiento, su análisis comparativo en el dominio mesoamericano, su traducción e interpretación, etc.

21 En la mayoría de series iniciales este número N es una fecha de cinco cifras significativas que mide, en días, la distancia entre el día así numerado y el origen de la cronología maya. Según la correlación más ampliamente utilizada por los especialistas (la correlación GMT establecida por Joseph Goodman, Juan Martínez y Eric Thompson) y utilizando la constante 584 284, el origen de la Cuenta Larga maya del número $N = 0.0.0;0.0$. deviene en el calendario gregoriano proléptico: 12/08/-3113 (± 1 día).

primer elemento es la posición aX de ese día en el calendario de la semana adivinatoria (el *tzolkin* de 260 días) y la posición bY de ese día en el calendario del año vago solar (el *haab* de 365 días). Dicho de otro modo: el escriba maya era capaz de formular y resolver las igualdades calendáricas de la forma $N = (aX, bY)$. La investigación de los números perdidos ha mostrado que el escriba maya manejaba las tablas de múltiplos, que él las asociaba a las tablas de fechas para volver conmensurables los ciclos que él usaba. Todo escriba sabía, por ejemplo, que 73 *tzolkin* hacen exactamente 52 *haab*, que 8 años vagos solares (de 365 días) hacen 5 revoluciones sinódicas de Venus (de 584 días), incluso que cada fecha del Calendario Ritual (CR, también llamada Rueda Calendárica), de la forma (aX, bY) , se volvía idéntica a sí misma todos los 18 980 días, es decir, todos los 52 años (de 365 días) o todas las 73 semanas adivinatorias (de 260 días). Dicho de otra manera, el método ha permitido mostrar que los mayas habían desarrollado una verdadera aritmética modular al servicio del cómputo del tiempo y de la ciencia de la posición de los días en toda suerte de ciclos y de calendarios, una aritmética que les permitió distinguir los enteros con numerosos divisores, como el entero $N_0 = 2.7.9;0.0. = 341\ 640$, recientemente descubierto sobre los muros de una casa de Xultún.²²

Cuanto más avanzaba en el descubrimiento de la matemática maya más me sentía en el deber de hacer apreciar los teoremas

22 Se sabe que todas las fechas (aX, bY) inscritas sobre los monumentos del clásico son la imagen de la pareja originaria (4 Ahau, 8 Cumku) por una translación T definida módulo $18\ 980 = \text{mcm}(260, 365)$, el mínimo común múltiplo de 260 y 365. Más generalmente, toda tupla $(d_1, d_2, d_3, \dots, d_p)$ de datos calendáricos se deduce de la *tupla* origen (4 Ahau, 8 Cumku, d_3, \dots, d_p) por una translación definida módulo el mcm de los p ciclos que definen la *tupla*. Por ejemplo, todo triplete (aX, bY, G_n) , obtenido al añadir la posición G_n en la novena de los Señores del Inframundo, está ligado al triplete de origen (4 Ahau, 8 Cumku, G_9) por una translación T definida módulo $170\ 820 = \text{mcm}(9, 260, 365)$, y si se le añade aun el ciclo de los cuatro colores (o de las cuatro direcciones), la translación T es definida módulo $341\ 640 = \text{mcm}(4, 9, 260, 365)$, esto es 2.7.9;0.0. es decir, el número N_0 es igual a 18 CR (18 ruedas calendáricas de 18 980 días) inscrito sobre los muros de Xultún.

y las herramientas más allá del círculo de los doctorandos de Burdeos I, donde enseñaba epistemología e historia de las matemáticas desde 1988. Me esforzaba, sin mayor éxito, en interesar a los colegas del Laboratorio Epistémé de la Universidad Burdeos I, que yo había creado a petición del presidente Combarrous. Como lo quiere la tradición universitaria, escribía artículos en diversas revistas,²³ ponía en línea los análisis sobre los números, las numeraciones o los calendarios mayas o aztecas²⁴ y participaba en diversas acciones de formación y de difusión en diversos coloquios,²⁵ todo ello para difundir los descubrimientos matemáticos mayas en todos los medios a los cuales podía asistir: los lingüistas, los antropólogos, los matemáticos, los especialistas en didáctica, los profesores de matemáticas, los historiadores de la ciencia, los epistemólogos y el gran público, a través de revistas como *Pour la Science*.

Pienso haber contribuido a reforzar la imagen del escriba maya demostrando, por ejemplo, que este podía medir la duración media de la revolución sinódica de Venus con enorme precisión²⁶ o que podía escribir los números arbitrariamente grandes agregando no los ceros al final de su escritura, sino los 13 al inicio de su expresión,²⁷ de este modo toda serie inicial podía ser arbitrariamente

23 En particular: *Amerindia, Faits de Langues, Mémoires de la Société de Linguistique de Paris, Journal des Anthropologues, Sciences et techniques en perspectives y Repères-Irem*.

24 Por ejemplo en París artículos en línea de los sitios del Centre d'Études des Langues Indigènes d'Amérique o del Grupo Cultura Matemáticas de la Escuela Normal Superior.

25 Por ejemplo en el Centre François Viète de la Universidad de Nantes o en Río de Janeiro, en el Departamento de Etnomatemáticas de la Universidad UFF, en Corea del Sur en el 12º International Congress on Mathematical Education (Seúl, 2012) o incluso en México, en la XIV Conferencia Interamericana de Educación Matemática (Tuxtla-Gutiérrez, 2014).

26 A 8 centésimas del día (menos de 2 horas) en una duración de 301 años vagos venusianos de 584 días, esto es, 175 784 días o 481 años solares, lo que da una revolución meda de 583,92.

27 Lo que está atestiguado por las estelas 1 y 5 de Cobá.

aumentada sin perder la fecha *tzolkin* aX del día que la serie numeraba y al que le daba su color adivinatorio.

Por tanto, luego de mi primera estadía entre los panarés y a pesar del éxito de las investigaciones sobre el cómputo de los calendarios maya, yo veía que mis intercambios con las comunidades amerindias no eran equilibrados. Es un lugar común decir que yo he recibido más de lo que he dado,²⁸ sin embargo, es un hecho, un sentimiento y un deseo el querer compartir las nociones/notaciones del mundo matemático maya con aquellos que pueden comprenderlas, apreciarlas y hacerlas fructificar: los mayas que viven hoy en día en México, Guatemala, Belice, Honduras o El Salvador.

Este sueño acaba de realizarse. A través de Ruth Moya me contacté con la Asociación Maya Uk'u'x B'e²⁹ (Chimaltenango, Guatemala), organización que aceptó mi oferta de presentarles los tesoros de la aritmética y los calendarios mayas. El 8 de mayo de 2015 aterricé en Guatemala y al día siguiente tuvo lugar un curso dialogado en la Universidad de San Carlos. Del 11 al 14 de mayo se abrió un taller de matemáticas y calendarios mayas para algunas decenas de maestros y maestras *qakchikel* y *q'ekchi*. Los días 15 y 16 de mayo tuvo lugar un taller-encuentro que contó con cinco guías espirituales, un especialista de medicina tradicional y algunos docentes e investigadores mayas, entre ellos un epigrafista.

La acogida fue muy calurosa y después de las primeras presentaciones, Martha Lidia Matzir Miculax me pidió que explicara por qué yo estaba allí y que dijera lo que haríamos conjuntamente. Expresé mis propias expectativas: aprender de los guías espirituales cómo ellos determinaban o calculaban el *nawal* de alguien o el de un

28 Todo lo que yo había aprendido de los amerindios (panarés, koguis, paeces, guambianos, guajiros) habría servido de contenidos para los cursos, las conferencias o los artículos científicos que he realizado. Sin embargo, estos contenidos prácticamente nunca habían sido debatidos con sus autores indígenas.

29 Ver: www.ukuxbe.org

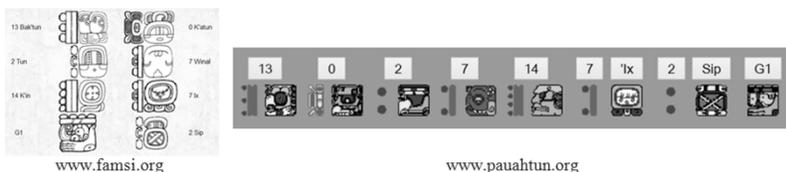
día alejado en el pasado (propuse el 14 de julio de 1789, fecha especialmente decidora para un europeo francés).

Rápidamente entramos en el meollo del asunto: la lectura de los glifos, la aritmética y los calendarios mayas precolombinos. Conjuntamente revisamos o descubrimos el funcionamiento de las numeraciones mayas, estudiamos de qué modo los antiguos escribían números muy extensos y resolvían los tres tipos de ecuaciones calendáricas que ellos propusieron. Rehicimos la historia del desciframiento de los números, de las fechas y de las ecuaciones calendáricas. Mostramos cómo los escribas utilizaban estos cálculos y sus ecuaciones para estructurar los textos que narran la vida de los reyes y de las ciudades. Igualmente aprendimos a leer los almanaques adivinatorios y a (re)construir el calendario del año vago solar de los antiguos mayas (el *haab*).

Un día decidimos reconstruir el calendario *haab* de un año maya. Por esto escogimos hacer el calendario maya del año en curso. Buscamos en internet la fecha maya del día de nuestra reunión. Era el día numerado como 13.0.2;7.14 en el calendario de la Cuenta Larga, fechada como 7 Hix en el calendario *tzolkin*, 2 Zip en el calendario *haab*, y el día G₁ del ciclo de los nueve señores del Inframundo. Enseguida buscamos cómo habría escrito esta fecha un escriba de la época clásica y encontramos las dos siguientes presentaciones:

Figura 2

Dos presentaciones de una fecha maya combinando el número CL, las fechas *tzolkin* y *haab* y la posición en la novena



Fuente: el autor

Estudiamos bajo qué condiciones esta fecha maya podría corresponder a la fecha del día de nuestra reunión, el 15 de mayo de

2015 en el calendario gregoriano, el de San Isidro en el calendario litúrgico español. Encontramos las dos siguientes condiciones:

1. Utilizar la correlación más empleada en la comunidad de americanistas, a saber, la correlación GMT (Goodman, Martínez y Thompson).
2. Fijar el valor de la constante de la correlación y precisar el intervalo de confianza: 584 284 (± 1).

Partimos entonces de un cuadro vacío pero preparado para convertirse en calendario maya del año vago solar en curso, es decir, una secuencia de 18 meses de veinte días (partiendo de Pop a Cumku) seguidos del período 19: el complemento *Wayeb* de cinco días, es decir un total de 365 días:

Tabla 1

Tabla preparada para un calendario del año vago solar maya (*haab* de 365 días)

| ↕β Y→ | Pop | Uo | Zp | Zodz | Izoc | Xul | Yaxkin | Mol | Ch'en | Yax | Zac | Ceh | Mac | Kankin | Muan | Pax | Kayab | Cumku | U'ayeb | X↓ | |
|-------|-----|----|----|------|------|-----|--------|-----|-------|-----|-----|-----|-----|--------|------|-----|-------|-------|--------|----|--|
| 0 | α | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Fuente: el autor

Quedaba por llenar las celdas del cuadro teniendo en cuenta las informaciones disponibles. Sabiendo que el día de hoy es un 2 Zip en el calendario *haab*, se lo coloca en el cuadro en la columna Zip y en la fila 2. Marcamos esta posición con una trama gris (tabla 2 izquierda); sabiendo que es un día 7 Hix en el calendario *tzolkin*, podemos indicar en la última columna, con otra trama, la posición del *nawal* Hix (el 14º signo del día yucateco) y rellenar la celda tramada por el número 7 (tabla 2 derecha):

Tabla 2

Una manera de llenar la tabla preparada para hacer el calendario *haab* del año en curso conteniendo el día 7 Hix 2 Zip

| | Pop | Uo | Zip | Zodz | etc. | X |
|------|-----|----|-----|------|------|---|
| 0 | | | | | | |
| 1 | | | | | | |
| 2 | | | | | | |
| etc. | | | | | | |

| | Pop | Uo | Zip | Zodz | etc. | X |
|------|-----|----|-----|------|------|-------------------|
| 0 | | | | | | |
| 1 | | | | | | |
| 2 | | | 7 | | | Hix ₁₄ |
| etc. | | | | | | |

Fuente: el autor

Todavía estaba pendiente llenar el cuadro. Llenamos la última columna con los veinte nombres X_n de los días y llenamos las celdas a partir del 7 de 7 Hix₁₄, sabiendo que la víspera (ver tabla 3) es un 6 Ben₁₃ y que el siguiente día (ver tabla 3) es un 8 Men₁₅. Así se obtiene el siguiente calendario, en el cual hicimos aparecer la secuencia de las trecenas, coloreándolas:

Tabla 3

Nuestro año *haab* completo y el día 7 Hix 2 Zip

| Y → ↓ β | Pop | Uo | Zip | Zodz | Tzec | Xu | Yaxkin | Mo | Ch'en | Yax | Zac | Ceh | Mac | Kankin | Muan | Pax | Kayab | Cumku | Uayeb | 19(0) | X ↓ |
|------------|-----|----|-----|------|------|----|--------|----|-------|-----|-----|-----|-----|--------|------|-----|-------|-------|-------|-------|-----------------------|
| 0 | 4 | 11 | 5 | 12 | 6 | 13 | 7 | 1 | 8 | 2 | 9 | 3 | 10 | 4 | 11 | 5 | 12 | 6 | 13 | | EB ₁₂ |
| 1 | 5 | 12 | 6 | 13 | 7 | 1 | 8 | 2 | 9 | 3 | 10 | 4 | 11 | 5 | 12 | 6 | 13 | 7 | 1 | | Ben ₁₃ |
| 2 | 6 | 13 | 7 | 1 | 8 | 2 | 9 | 3 | 10 | 4 | 11 | 5 | 12 | 6 | 13 | 7 | 1 | 8 | 2 | | Hix ₁₄ |
| 3 | 7 | 1 | 8 | 2 | 9 | 3 | 10 | 4 | 11 | 5 | 12 | 6 | 13 | 7 | 1 | 8 | 2 | 9 | 3 | | Men ₁₅ |
| 4 | 8 | 2 | 9 | 3 | 10 | 4 | 11 | 5 | 12 | 6 | 13 | 7 | 1 | 8 | 2 | 9 | 3 | 10 | 4 | | Cib ₁₆ |
| 5 | 9 | 3 | 10 | 4 | 11 | 5 | 12 | 6 | 13 | 7 | 1 | 8 | 2 | 9 | 3 | 10 | 4 | 11 | 5 | | Caban ₁₇ |
| 6 | 10 | 4 | 11 | 5 | 12 | 6 | 13 | 7 | 1 | 8 | 2 | 9 | 3 | 10 | 4 | 11 | 5 | 12 | 6 | | Edznab ₁₈ |
| 7 | 11 | 5 | 12 | 6 | 13 | 7 | 1 | 8 | 2 | 9 | 3 | 10 | 4 | 11 | 5 | 12 | 6 | 13 | 7 | | Cauac ₁₉ |
| 8 | 12 | 6 | 13 | 7 | 1 | 8 | 2 | 9 | 3 | 10 | 4 | 11 | 5 | 12 | 6 | 13 | 7 | 1 | 8 | | Ahau ₂₀ |
| 9 | 13 | 7 | 1 | 8 | 2 | 9 | 3 | 10 | 4 | 11 | 5 | 12 | 6 | 13 | 7 | 1 | 8 | 2 | 9 | | Imix ₁ |
| 10 | 1 | 8 | 2 | 9 | 3 | 10 | 4 | 11 | 5 | 12 | 6 | 13 | 7 | 1 | 8 | 2 | 9 | 3 | 4 | | Ik ₂ |
| 11 | 2 | 9 | 3 | 10 | 4 | 11 | 5 | 12 | 6 | 13 | 7 | 1 | 8 | 2 | 9 | 3 | 10 | 4 | 5 | | Akbal ₃ |
| 12 | 3 | 10 | 4 | 11 | 5 | 12 | 6 | 13 | 7 | 1 | 8 | 2 | 9 | 3 | 10 | 4 | 11 | 5 | 6 | | Kan ₄ |
| 13 | 4 | 11 | 5 | 12 | 6 | 13 | 7 | 1 | 8 | 2 | 9 | 3 | 10 | 4 | 11 | 5 | 12 | 6 | 7 | | Chicchan ₅ |
| 14 | 5 | 12 | 6 | 13 | 7 | 1 | 8 | 2 | 9 | 3 | 10 | 4 | 11 | 5 | 12 | 6 | 13 | 7 | 8 | | Cimi ₆ |
| 15 | 6 | 13 | 7 | 1 | 8 | 2 | 9 | 3 | 10 | 4 | 11 | 5 | 12 | 6 | 13 | 7 | 1 | 8 | 9 | | Manik ₇ |
| 16 | 7 | 1 | 8 | 2 | 9 | 3 | 10 | 4 | 11 | 5 | 12 | 6 | 13 | 7 | 1 | 8 | 2 | 9 | 10 | | Lamat ₈ |
| 17 | 8 | 2 | 9 | 3 | 10 | 4 | 11 | 5 | 12 | 6 | 13 | 7 | 1 | 8 | 2 | 9 | 3 | 10 | 11 | | Muluc ₉ |
| 18 | 9 | 3 | 10 | 4 | 11 | 5 | 12 | 6 | 13 | 7 | 1 | 8 | 2 | 9 | 3 | 10 | 4 | 11 | 12 | | Oc ₁₀ |
| 19 | 10 | 4 | 11 | 5 | 12 | 6 | 13 | 7 | 1 | 8 | 2 | 9 | 3 | 10 | 4 | 11 | 5 | 12 | 13 | | Chuen ₁₁ |

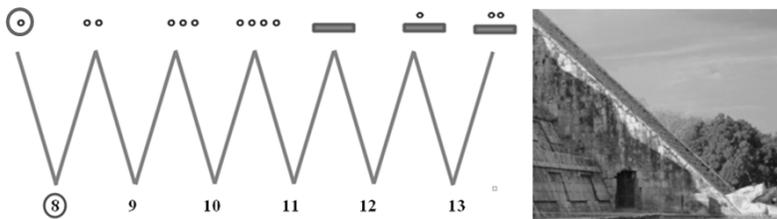
Fuente: el autor

Encontramos de esta manera que el 15 de mayo de 2015 está en un año *haab* del tipo 4 Eb12, es decir, un año del Portador Eb que pertenece al conjunto de los cuatro Portadores en uso durante el periodo clásico P0 = (Ik2, Manik7, Eb12 y Caban17).

Luego de haber verificado que los maestros y los guías espirituales conmemoran —incluso hoy en día— los mismos Portadores del año y después de haber observado que ellos conocen y utilizan siempre el ciclo de las 4×13 fechas aX posibles para los días del año que se suceden de año en año, les pregunté cómo logran mantener en fase el *tzolkin* de 260 días y un ciclo de 365 días, teniendo en cuenta que no utilizan el calendario del año vago solar de 365 días (el *haab* de sus ancestros), sino el calendario gregoriano de 365,2425 días 30 impuesto a los amerindios de los países cristianos de América Latina a partir de 1582. No pude obtener una respuesta, por el contrario, algunos maestros hicieron la observación de que las mujeres utilizan el *kumatzin* como medio para memorizar una secuencia de números enteros que intervienen en cierto tipo de tejidos.

Figura 3

Kumatzin la serpiente para contar (izquierda) y la serpiente emplumada Kukulcán de Chichen Itza (derecha)



Fuente: el autor

Muchos saben reconocerlos en los motivos de la vestimenta de las mujeres, los tapices y otras piezas artesanales. El *kumatzin* o “cu-

30 Un poco de matemáticas es suficiente para demostrar que el sistema de los Portadores se desregula desde que se introduce un año bisiesto de 366 días.

lebra para contar” se presenta como un zigzag. Todos la ven como la serpiente emplumada de la mitología, el gran *Kukulcán* que se muestra en *Chichen Itza* en los equinoccios de primavera y otoño:

Otro ejemplo son los vestidos tejidos o bordados. El *kumatzin* se encuentra igualmente en joyas como el anillo de la figura 14, donde se puede leer los enteros de 1 a 7 (hacia arriba) y de 8 a 13 (hacia abajo). Todo ello sugiere que se trata de un recurso mnemotécnico para memorizar las secuencias de los enteros. El anillo tiene, al lado del *kumatzin*, una figura compuesta de 13 pequeños cuadrados:

Figura 4

Kumatzin en los vestidos y en las joyas



Fuente: el autor

En el orden impuesto por el zigzag se lee la secuencia (1, 8, 2, 9, 3, 10, 4, 11, 5, 12, 6, 13, 7). La misma que está formada de la sub-secuencia (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) y la sub-secuencia (8, 9, 10, 11, 12,

13). En aritmética modular, estos números forman una progresión aritmética, se los obtiene partiendo de 1 y agregando 7 (módulo 13) a cada paso: $1 + 7 = 8$, $8 + 7 = 2$ (módulo 13), etc. Se obtiene la misma secuencia estirando el zigzag hasta que este se transforma en una línea recta.

En los dos casos nos encontramos ante una secuencia bien conocida por el calendario del año vago de 365 días: la secuencia de los rangos *a* de las fechas *tzolkin* de los días que se siguen de veinte en veinte (de siete en siete, módulo 13) en el año. Por ejemplo los números del primer día de los meses de veinte días del año *haab*. Como lo muestra la siguiente tabla, la serpiente *Kumatzin* atraviesa todo el *haab*:

Tabla 4

La serpiente *Kumatzin* atraviesa todo el *haab*

| | 1 | 8 | 2 | 9 | 3 | 10 | 4 | 11 | 5 | 12 | 6 | 13 | 7 | | | | | | | |
|-----|-----|----|-----|------|------|-----|--------|-----|-------|-----|-----|-----|-----|--------|------|-----|-------|-------|-------|---------------------|
| Y → | Pop | Uo | Zip | Zodz | Tzec | Xul | Yaskün | Mol | Ch'en | Yax | Zac | Ceh | Mac | Kankün | Muan | Pax | Kayab | Cunkü | Uayeb | |
| ↓ β | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19(0) | X↓ |
| 0 | 4 | 11 | 5 | 12 | 6 | 13 | 7 | 1 | 8 | 2 | 9 | 3 | 10 | 4 | 11 | 5 | 12 | 6 | 13 | Eb ₁₂ |
| 1 | 5 | 12 | 6 | 13 | 7 | 1 | 8 | 2 | 9 | 3 | 10 | 4 | 11 | 5 | 12 | 6 | 13 | 7 | 1 | Ben ₁₃ |
| 2 | 6 | 13 | 7 | 1 | 8 | 2 | 9 | 3 | 10 | 4 | 11 | 5 | 12 | 6 | 13 | 7 | 1 | 8 | 2 | Hix ₁₄ |
| 3 | 7 | 1 | 8 | 2 | 9 | 3 | 10 | 4 | 11 | 5 | 12 | 6 | 13 | 7 | 1 | 8 | 2 | 9 | 3 | Men ₁₅ |
| 4 | 8 | 2 | 9 | 3 | 10 | 4 | 11 | 5 | 12 | 6 | 13 | 7 | 1 | 8 | 2 | 9 | 3 | 10 | 4 | Cib ₁₆ |
| 5 | 9 | 3 | 10 | 4 | 11 | 5 | 12 | 6 | 13 | 7 | 1 | 8 | 2 | 9 | 3 | 10 | 4 | 11 | | Caban ₁₇ |

Fuente: el autor

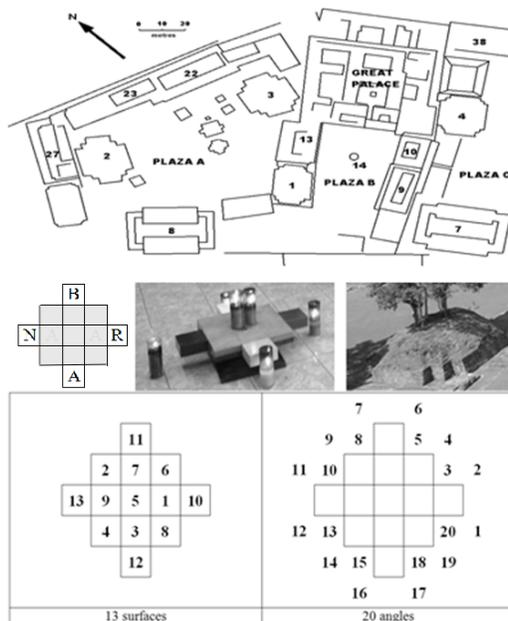
Como en el caso del anillo, presentado más arriba, el *kumatzin* a menudo está asociado a una figura formada por 13 cuadriláteros ($9 + 4$). Según los maestros *cakchiquel*, esta figura nos remite al *tzolkin* de 13 veces 20 días, a las direcciones cardinales y a los colores a los cuales están asociados (Este = rojo, Norte = blanco, Oeste = negro, Sur = amarillo; verde y azul = el cenit y el nadir o sino el Sol y la Luna). A menudo se encuentra esta figura en los planos de las piezas de los monumentos, por ejemplo, las estructuras 1, 2, 3 y 4 del plano de *Iximché*.³¹ De hecho, la figura presenta 13 superficies elementales

31 Ver: <http://en.wikipedia.org/wiki/Iximche>

(pequeños rectángulos o cuadrados) y cuenta con 20 ángulos rectos mientras se hace el tour. Estos valores confirman la idea de que esta nos reenvía al *tzolkin* de $13 \times 20 = 260$ días. La figura 5 muestra el plano y un edificio de Iximché, la figura de los 13 cuadriláteros utilizada como umbral con velas de los colores dichos y la manera de contar los cuadrados y los ángulos de la figura. Una figura omnipresente, que reenvía al *tzolkin* de 13×20 , como lo muestran las maneras de contar sus superficies y sus ángulos.

Figura 5

Plano de Iximché y foto de un monumento



Fuente: el autor

Hemos sacado de nuestros talleres la conclusión de que llevar los motivos como el del *kumatzin* es una forma de resistencia cultural, una resistencia activa que permite transmitir al mundo los mensajes escritos en el lenguaje de los motivos, de los colores o de los nú-

meros, es decir, los lenguajes del arte y de la ciencia, y cada uno debe ser reconocido. Las discusiones nos hicieron pasar de los motivos de los tejidos a la pirámide de *Kukulcán*³² de *Chichen Itza* (Yucatán, México) y a los miles de relaciones numéricas que esta conserva aún. Como lo muestra la figura 7 (izquierda), se trata de una pirámide de 4 caras, elevada sobre 9 niveles coronados por una plataforma que soporta el templo. Cada una de las cuatro caras comprende una escalera de 91 escalones y 52 bajorrelieves, es decir, cuatro veces los múltiplos de trece ($52 = 4 \times 13$ y $91 = 7 \times 13$). Se puede igualmente ver los 18 meses de veinte días sobrepuestos por el período *Wayeb* y encontrar en el número total de escalones (4×91) el año del zodíaco de 364 días o (sumando una unidad) el *haab* de 365 días.

Figura 6

Los triángulos



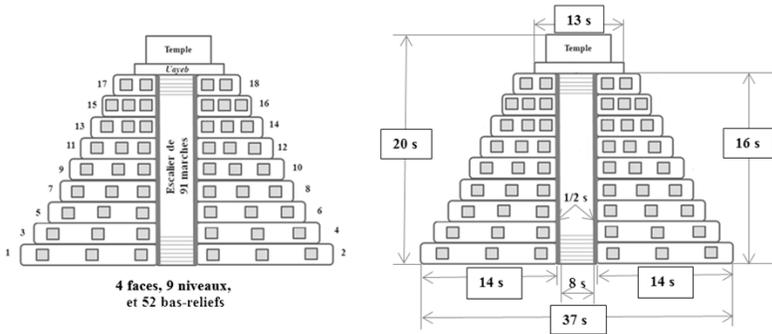
Fuente: el autor

Quien se interese por las dimensiones de la pirámide dispone de los siguientes datos: la base es de unos 55 m, la altura es de 30 m (24 m hasta la plataforma más los 6 m del templo) y la plataforma

32 Ortografía empleada por el autor (N de la T).

hace 19,5 m. Transformadas en *sapal*³³ y arbitrariamente redondeadas, las dimensiones de la pirámide se expresan en números enteros de *sapal*: base = 37 *sapal*, altura = 20 *sapal*, plataforma = 13 *sapal*. He aquí los siete triángulos de luz que materializan la serpiente emplumada (los equinoccios) y los dos esquemas muestran algunos de los enteros que tiene la pirámide de *Kukulcán*. Se deduce a partir de estas aproximaciones que los arquitectos mayas conocían no solamente el valor entero de los ciclos que intervienen en el calendario, sino incluso las propiedades numerológicas de estos números.

Figura 7



Fuente: el autor

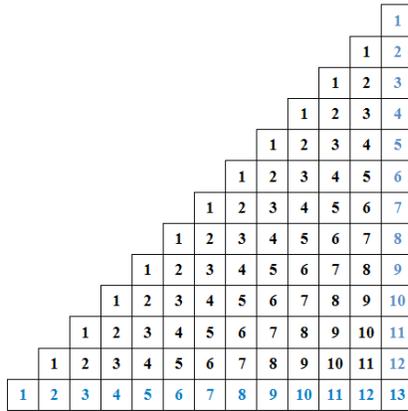
Hemos trabajado en las otras representaciones del entero 13 y redescubierto la fórmula que da la suma de los n primeros enteros, por ejemplo, la suma $1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8 + 9 + 10 + 11 + 12 + 13$. Para ello se escribe dos veces la suma S , una vez en el orden creciente y una vez en el orden decreciente, puesto que se totaliza columna por columna:

33 Unidad de longitud maya con un valor de aproximadamente 1,50 m que se usaba en la época maya y que correspondería a la “vara” o a la “brazo” española.

La disposición adoptada hace que se cuente 13 veces el mismo subtotal 14, es decir: $2 S = 13 \times 14$. De donde la suma $S = 91$ y la fórmula $1 + 2 + \dots + n = n(n+1) / 2$.

Figura 8

Sistema de triángulos



Fuente: el autor

Si convenimos en representar cada entero por un número de cuadrados, la suma S de los enteros de 1 a 13 toma la forma de una pirámide de trece grados y la base trece, de allí la representación de $91 = 1 + 2 + \dots + 12 + 13$.

Al momento de separarnos, los participantes de los talleres de aritmética y de cálculo calendárico maya me ofrecieron un jarro decorado con el nahual *Kame*. No sé si los participantes de los talleres sabían mi fecha de nacimiento e ignoro cómo supieron que nací bajo el signo de Cimi, el dios de la muerte y del renacimiento. Quedé totalmente impresionado cuando, luego de la entrega del jarro, una de las participantes me hizo una sorprendente revelación. Ella me aseguró que el nahual de un escriba maya de la época clásica se había servido de mi persona para volver a Guatemala y entregar a sus descendien-

tes los tesoros aritméticos y calendáricos de su época. En todo caso, el jarro lleva las palabras que se supone describen la suerte de aquel que está regido por el nahual *Kame*: “Renacer, recuerda la herencia, sabiduría, idioma y memoria cultural de nuestros antepasados”.

Figura 9

El Nawal Kame y el jarro obsequiado



Fuente: el autor

*Kame*₁₆ es el equivalente cakchiquel del *Cimi*₆ yucateco, de acuerdo a la siguiente tabla de correspondencia:

Tabla 5

Tabla de correspondencia

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| B'atz' ₁ /Chuen ₁₁ | E ₂ /Eb ₁₂ | Aj ₃ /Ben ₁₃ | I'x ₄ /Hix ₁₄ | Tz'ikin ₅ /Men ₁₅ |
| Ajmaq ₆ /Cib ₁₆ | No'j ₇ /Caban ₁₇ | Tijax ₈ /Edznab ₁₈ | Kawoq ₉ /Cauac ₁₉ | Ajpu ₁₀ /Ahau _{20/(0)} |
| Imox ₁₁ /Imix ₁ | Iq' ₁₂ /Ik ₂ | Aq'ab'al ₁₃ / Akbal ₃ | K'at ₁₄ /Kan ₄ | Kan ₁₅ /Chic- chan ₅ |
| Kame ₁₆ /Cimi ₆ | Kej ₁₇ /Manik ₇ | Q'anil ₁₈ /Lamat ₈ | Toj ₁₉ /Muluc ₉ | Tz'i' ₂₀ /Oc ₁₀ |

Fuente: el autor

Para terminar, haré un último voto que viene de la utopía de la no violencia. De la misma forma que la antigua escuela misionera ha sido capaz de acabar con las escrituras amerindias (y también con

los sacrificios humanos), la escuela republicana de hoy debería ser capaz de rehacer lo destruido (y también continuar con lo logrado). Bastaría enseñar la epigrafía y la escritura maya, obligatoria y gratuitamente para todos, indígenas y no indígenas, y continuar la lucha contra los etnocidios y la pena de muerte.

Referencias bibliográficas

- Cauty, A. y Hoppan, J. M. (2002). *Des spécificités des numérations mayas précolombiennes*. Mémoires de la Société de Linguistique de Paris. Nouvelle Série. Tomo XII, pp. 121-147.
- (2005). “Et un, et deux zéros mayas”. En: *Pour la Science*, n° 47, pp. 18-21.
- Davoust, M. (1997). “Un nouveau commentaire du Codex de Dresde”. En: *Codex hiéroglyphique maya du XIV^e siècle*. París: CNRS.
- Dehouve, D. (2011). *L’imaginaire des nombres chez les anciens mexicains*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Hoppan, J. M. (2014). *Parlons maya classique*. París: L’Harmattan.
- Landa, Fray Diego de. (1566-1994). *Relación de las cosas de Yucatán*. México: Dirección general de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Thouvenot, M. y Hoppan, J. M. (2006). “Les écritures mésoaméricaines (aztèque et maya): orientations actuelles de la recherche”. *Comptes rendus de l’Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*. Séance du 27 janvier 2006. París: Institut de France, Académie des Inscriptions et Belles-Lettres, Diffusion de Boccard, pp. 175-208.

EL DESAFÍO CURRICULAR EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EIB EN EL PERÚ

Lucy Trapnell

Ministerio de Educación del Perú

Perú

En la década de 1990, en el marco de la Reforma de la Formación Docente desarrollada en diversos países latinoamericanos, cobró fuerza la idea de currículos basados en competencias. Sin embargo, en el Perú —así como en varios otros países— la adopción del paradigma curricular basado en competencias, sin una comprensión cabal de su significado, limitó el desarrollo de cambios significativos en los procesos formativos (Díaz Barriga, 2006). De tal manera, las nuevas propuestas curriculares diseñadas como parte del proceso de “Modernización de la formación docente”, en el marco del MECEP, mantuvieron muchas de las características del currículo disciplinar con su énfasis en la adquisición de conocimientos teórico-conceptuales. El MECEP tampoco logró promover mejoras sustantivas en la práctica formativa, que sigue adoleciendo de un conjunto de deficiencias que se expresan en su aproximación monocultural al aprendizaje, en “el desarrollo de estrategias de enseñanza que priorizan el manejo de información y se basan en el copiado, el dictado y la repetición” (Consejo Nacional de Educación 2006: 83), en la falta de articulación entre la teoría y la práctica, y en una gestión institucional-curricular desarticulada de los procesos educativos locales y regionales.

La oferta formativa de la mayoría de los treinta IESP que ofrecen la especialidad EIB es muy similar a la de los llamados “programas re-

gulares¹”. En tal sentido, refuerzan lo aprendido en la educación básica, es decir, la jerarquía de la ciencia como medio para interpretar la realidad y su superioridad frente a otras formas de conocimiento, así como la supremacía del español con relación a otras lenguas. Esta visión se evidencia en las limitadas oportunidades que tienen los estudiantes para profundizar el aprendizaje de la herencia cultural de sus pueblos desde una perspectiva que trascienda la dimensión folklórica (Trapnell *et al.*, 2003, Zavala, 2007) y en los pocos espacios que existen para el desarrollo de habilidades orales y escritas en las lenguas originarias. En la mayoría de los casos, estos se limitan a los talleres de lengua originaria que se desarrollan durante unas pocas horas a la semana.²

Para hacer frente a las limitaciones antes descritas, el Ministerio de Educación, a través de la DEIB —que forma parte de la DIGEIBIRA—, en coordinación con la DIFOID, se ha planteado una nueva etapa en la formación docente con énfasis en el desarrollo profesional de los docentes con un enfoque intercultural crítico y reflexivo. Si bien el diseño de un nuevo currículo de formación docente EIB es un insumo fundamental para el logro de este propósito, formar docentes para la especialidad implica un desafío que no es posible enfrentar solamente desde el diseño de una propuesta curricular alternativa.

Si bien el diseño de una nueva propuesta curricular para los IESP que ofrecen la especialidad EIB es un insumo fundamental para el logro de este propósito, formar docentes para la especialidad implica un desafío más grande que la redacción participativa de un currículo. Para poder dar cuenta de la complejidad de este proceso,

-
- 1 La formación docente pertenece a la etapa de la educación superior y se da en dos tipos de instituciones: por un lado, las facultades de educación de las universidades y, por otro, los institutos de educación superior pedagógica (IESP) que dependen de la Dirección de Formación inicial Docente del Ministerio de Educación. En este artículo nos centramos en los IESP que ofrecen la especialidad EIB.
 - 2 Algunos institutos carecen de docentes conocedores de las lenguas indígenas de todos sus estudiantes, lo cual les impide promover el desarrollo de capacidades orales y escritas en ellas.

he organizado este artículo en tres secciones: la primera ofrece una aproximación histórica a la manera cómo se ha encarado el tema curricular en la formación docente EIB en el Perú, la segunda presenta el nuevo currículo para la carrera de Educación Primaria Intercultural Bilingüe y la tercera aborda algunas condiciones necesarias para garantizar su implementación.

Aproximación histórica a los procesos de construcción y diversificación curricular para la formación docente EIB

La formación de docentes EIB en el Perú inició a mediados de la década de 1980, cuando la experiencia demostró que los procesos puntuales de capacitación, orientados a promover el manejo de materiales y el conocimiento de algunas metodologías, no permitían responder a los retos y desafíos que planteaba el desarrollo de este enfoque educativo.

Algunos de los programas de formación docente creados durante esta época pusieron el tema curricular sobre el tapete al tomar distancia frente al currículo básico, entonces vigente, para responder a las necesidades de formación de docentes para la EIB. En este contexto, el FORMABIAP del IESP-Loreto, el Programa CRAM del Instituto Superior Pedagógico y Tecnológico Urubamba y la UNAP, diseñaron e implementaron propuestas curriculares con estructuras, perfiles, objetivos y contenidos que respondían a sus enfoques y perspectivas sobre la EIB.

A principios de la década de 1990, el Ministerio de Educación empezó a promover el diseño participativo de propuestas curriculares para la especialidad EIB. A través de esta estrategia buscaba asegurar el desarrollo de algunos principios y planteamientos básicos que guiaran el trabajo de todas las instituciones responsables de esta modalidad de formación. En este contexto, se diseñó el MOFEBI, que recogió los aportes del FORMABIAP y del Programa CRAM. Sin embargo, los esfuerzos realizados en el proceso de construcción curricular no fueron acompañados por una estrategia de formación

y acompañamiento de los formadores responsables de su implementación. Esta iniciativa quedó en el plano meramente formal y la mayoría de los institutos involucrados en la validación del MOFEBI siguieron desarrollando el currículo de formación magisterial de 1985 con algunas modificaciones (ver Zúñiga, 2001).

A fines de la década de 1990 y en el año 2010, el Ministerio convocó a los directores y docentes de los institutos pedagógicos a dos nuevos talleres de construcción curricular, sin embargo, a diferencia del proceso seguido con el MOFEBI —que partió de las demandas y necesidades de formación de docentes EIB— en estos dos últimos casos el objetivo fue adecuar los currículos existentes a las características de los nuevos currículos básicos de formación docente que el Ministerio de Educación aprobó en los años 2000 y 2010.

El currículo básico de formación docente aprobado en 2000 incluyó normas muy estrictas de diversificación. Estas se limitaban a la posibilidad de elegir algunos temas para ser estudiados con mayor profundidad que otros, a adelantar o acelerar el desarrollo de las áreas de Sociedad y Ecosistema para concluir las en menor tiempo al estipulado en el plan de estudios y a adaptar o sustituir algunos de los temas sugeridos para el desarrollo de los proyectos de investigación y promoción comunal en las sub-áreas de Proyectos de Práctica Social y Proyectos de Transformación del Ecosistema, que forman parte de las áreas de Sociedad y Ecosistema, respectivamente (Trapnell, 2002).

A inicios del año 2000, la discusión en torno a la diversificación del Cbfd se polarizó en dos posiciones: una de ellas, representada por un grupo mayoritario de institutos pedagógicos andinos y su equipo de asesoría técnica, siguió de manera rigurosa las normas de diversificación del Ministerio; la otra congregó a los institutos pedagógicos de la Amazonía que consideraban que la diversificación estricta del Cbfd limitaba el desarrollo de la educación intercultural bilingüe, en la medida que dicho documento no tenía un enfoque intercultural (Trapnell, 2002). En este contexto, los cinco IESP andinos —que por entonces recibían asesoría del Programa Proeduca de la GTZ— diseñaron una propuesta curricular denominada Documen-

to 17, que fue un calco del Cbfd con pocos cambios o agregados, como lo demostró la evaluación participativa realizada en 2003 (ver Trapnell *et al.*, 2003). El Programa desarrolló su propia propuesta curricular que fue considerada como un rediseño y los otros IESP utilizaron el Cbfd como referente para su trabajo.

Estas propuestas curriculares fueron utilizadas hasta el año 2011, cuando se planteó una nueva revisión de los currículos con los que trabajaban los dieciocho IESP, que por entonces ofrecían la especialidad EIB, con el fin de adecuarlos al nuevo currículo básico de formación docente para las carreras de Educación Inicial y Educación Primaria aprobado en 2010. Si bien ambos currículos incluyen la posibilidad del rediseño curricular concebido como “proceso que afecta a todos y cada uno de los componentes del currículo”, la entonces DESP prefirió optar por un proceso de adaptación que completa o reajusta algunos componentes. Para el caso del currículo diversificado de EIB se reajustaron los criterios de desempeño, dejando intocadas la competencia global y la unidad de competencia, así como el plan de estudios organizado en áreas.

A inicios de 2013, los especialistas de la DESP y la DIGEIBIR consideraron necesario revisar y enriquecer el “Currículo experimental para la formación de docentes en las carreras de Educación Inicial Intercultural Bilingüe y Educación Primaria” de 2012, a la luz de los insumos recogidos tanto en el proceso de acompañamiento realizado por los especialistas de la DIGEIBIR a los IESP como en los talleres macro-regionales y con especialistas EIB que la DESP organizó en 2012;³ sin embargo, solo se autorizó la realización de algunos reajustes menores que dejaban intactas las competencias globales, las unidades de competencia y la organización del plan de estudios, argumentán-

3 La DIGESUTP y, de manera particular, la DESP asumieron la conducción del diseño del “Marco curricular nacional de formación docente” y de los “Lineamientos curriculares de las especialidades de educación inicial y educación primaria intercultural bilingüe” a través de un proceso de construcción participativa que quedó en un primer nivel de elaboración de las propuestas.

dose que el “Currículo experimental” estaba en proceso de validación. Estos cambios fueron socializados con los docentes y directores de los treinta IESP que actualmente ofrecen la especialidad EIB.

El currículo de formación docente para la carrera de Educación Primaria Intercultural Bilingüe

Al igual que los currículos anteriores, esta propuesta se orienta a la formación de maestros capaces de desarrollar una educación intercultural y bilingüe de calidad que les permita responder a los diferentes contextos sociolingüísticos y socioculturales en los que se desempeñarán. Sin embargo, a diferencia de los anteriores, este currículo ha sido elaborado como un proceso de construcción diseñado desde los retos que plantea la EIB, mas no desde la adecuación de un currículo básico nacional.

El hecho de construir el currículo, en vez de diversificarlo, ha permitido elaborar una propuesta coherente que intenta responder a las necesidades de formación de los docentes EIB e incorporar los importantes avances que se habían venido dando en la reflexión teórica sobre cuestiones de interculturalidad y bilingüismo, así como sobre el paradigma del Buen Vivir, que responde a las propuestas del movimiento indígena en el plano nacional e internacional.

La oportunidad de construir un nuevo currículo, además, ha permitido diseñar un nuevo plan de estudios que busca superar la visión disciplinaria que se mantuvo con la organización de áreas, aun cuando estas habían sido inicialmente concebidas como un intento de superar la organización por asignaturas a través de conjuntos de saberes integrados de diversas disciplinas.

El modelo curricular

El currículo está organizado en diez semestres académicos que se desarrollan a lo largo de cinco años. La carrera está orientada a garantizar el desarrollo de seis competencias básicas que integran el sa-

ber con el saber hacer y el saber actuar. Estas han sido pensadas desde la especificidad de una EIB, para los cuatro dominios que plantea el *Marco del buen desempeño docente*.⁴

Tabla 1
Competencias y dominios del currículo

| Dominios | Competencias |
|---|--|
| Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente | Se posiciona y responde con sensibilidad, seguridad y responsabilidad en los distintos contextos en los que se desenvuelve como sujeto protagónico y mediador cultural con identidad personal y profesional, que contribuye desde la educación a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, desde una perspectiva de ciudadanía intercultural |
| Preparación para el aprendizaje de los estudiantes | Diseña procesos pedagógicos interculturales y bilingües pertinentes a las diversas realidades socioculturales y sociolingüísticas, a partir de la comprensión de las distintas lógicas implicadas en los procesos de construcción y/o acceso a los conocimientos. |
| Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes | Genera condiciones de convivencia democrática que garanticen seguridad y confianza en los entornos escolares y comunales con el fin de promover la construcción de una ciudadanía intercultural |
| | Genera condiciones de convivencia democrática que garanticen seguridad y confianza en los entornos escolares y comunales con el fin de promover la construcción de una ciudadanía intercultural. |
| Participación de la escuela articulada a la comunidad | Fortalece el vínculo, escuela-familia-comunidad a partir de una gestión escolar participativa con proyección a la comunidad, que aprovecha el potencial local para contribuir a la mejora de la calidad de vida y al logro de aprendizajes con enfoque intercultural y bilingüe, sustentados en el paradigma del Buen Vivir. |

Fuente: la autora

4 El *Marco del buen desempeño docente*, aprobado en el año 2012, define los dominios, las competencias y los desempeños que caracterizan una buena docencia y que son exigibles a todo docente de Educación Básica Regular del país.

Al definir la estructura del currículo se optó por organizarlo en torno a módulos asociados a las diversas problemáticas que debe asumir un docente como parte de su vida profesional, desde una perspectiva crítica que le permita desnaturalizar la realidad escolar y transformarla. No obstante, se advirtió que los módulos por sí solos no permitían responder a todas las necesidades de la formación docente EIB. Por ello, además de la organización modular, se optó por dos estrategias formativas más.

La primera fue la inclusión de proyectos socioculturales y productivos que forman parte de las prácticas culturales de los pueblos originarios, siguiendo el camino trazado por el programa FORMABIAP a inicios de la década de 2000, por ser un elemento central e integrador de la estrategia formativa en la medida que permite a los estudiantes profundizar en el conocimiento de su herencia cultural desde sus propias formas de aprendizaje, es decir, a través de la práctica que les permite “aprender haciendo” y de la escucha de relatos y consejos. La segunda fue la incorporación de talleres orientados al desarrollo de un conjunto de capacidades que requieren un tratamiento particular, más allá de lo que se puede abordar en los módulos.

Tabla 2

Talleres por módulo

| Módulos | Talleres | Proyectos socioculturales y productivos |
|---|--|---|
| Desarrollo Personal y Profesional (DPP) | Matemáticas | |
| Currículo y Organización del Trabajo Escolar (COTE) | Habilidades Comunicativas en Lengua Originaria | |
| Dinámicas Comunes y Procesos Globales (DIC) | Habilidades Comunicativas en Castellano | |
| Docencia y Práctica Pre Profesional (DOPP) | Investigación Educativa | |
| Educación y Formación Ciudadana (EFC) | TICs | |

| | | |
|---|--|--|
| Gestión Educativa Intercultural Bilingüe (GEIB) | | |
| Monitoreo y Evaluación Educativa (MEE) | | |

Fuente: la autora

Los módulos

Los siete módulos que constituyen la columna vertebral del currículo han sido estructurados en función a la naturaleza de las competencias. Algunas de estas se abordan en uno solo de ellos, mientras que otras se trabajan en dos o también a través de talleres, tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 3

Relación entre las competencias, módulos y talleres

| Módulos | Competencias docentes de EIB | Talleres |
|---|--|-------------------------|
| Desarrollo Personal y Profesional (DPP) | Se posiciona y responde con sensibilidad, seguridad y responsabilidad en los distintos contextos en los que se desenvuelve como sujeto protagónico y mediador cultural con identidad personal, cultural y profesional, que contribuye desde la educación a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. | Investigación Educativa |

| | | |
|---|--|--|
| Educación y Formación Ciudadana (EFC) | Genera condiciones para la convivencia democrática y el ejercicio de una ciudadanía intercultural en su práctica profesional. | TICs |
| Currículo y Organización del Trabajo Escolar (COTE) | Diseña procesos pedagógicos interculturales y bilingües pertinentes a la diversidad personal, cultural y lingüística, a partir de la comprensión de las distintas lógicas implicadas en los procesos de construcción de conocimientos. | Habilidades Comunicativas en Lengua Originaria |
| | | Habilidades Comunicativas en Castellano |
| Docencia y Procesos Pedagógicos (DOPP) | Desarrolla procesos pedagógicos interculturales y bilingües pertinentes a la diversidad personal, cultural y lingüística en su práctica, a partir de la comprensión de las distintas lógicas implicadas en los procesos de construcción de conocimientos con un enfoque crítico-reflexivo e innovador. | Habilidades Comunicativas en Lengua Originaria |
| | | Habilidades Comunicativas en Castellano |
| Monitoreo y Evaluación Educacional (MEE) | Utiliza los resultados de la evaluación y del monitoreo, en el marco de una evaluación auténtica y diferenciada, para favorecer el progreso del aprendizaje y la mejora de sus condiciones considerando tanto los saberes locales como los escolares desde una perspectiva intercultural. | |
| Gestión de la Escuela EIB (GEIB) | Fortalece el vínculo, familia-comunidad-escuela a partir de una gestión escolar participativa con proyección a la comunidad, aprovechando el potencial educativo local para lograr aprendizajes con enfoque intercultural y bilingüe desde la perspectiva del buen vivir. | |
| Dinámicas Comunitarias y Procesos Globales (DIC) | | |

Fuente: la autora

Cada módulo se desarrolla desde un enfoque interdisciplinar, al incluir competencias y desempeños que requieren del aporte de diferentes disciplinas. A diferencia de otras propuestas modulares, en las cuales los módulos son autónomos, este currículo ha optado por su articulación. Así, se busca reforzar los aprendizajes desarrollados en cada uno de ellos, proyectándolos a otros campos de análisis y/o utilizándolos como insumos para el desarrollo de nuevos aprendizajes. Esta opción se explicita en las fundamentaciones de cada módulo, como lo ilustran los siguientes ejemplos:

1. El carácter sistémico del currículo se concreta en el módulo DPP, a través de su “articulación” con los módulos:

- EFC: que plantea el análisis crítico de la problemática vinculada a la discriminación, proceso al que se proyecta la aplicación de la competencia ética desarrollada en el módulo DPP, a partir de la definición de un código de valores que sirva como referente en los juicios éticos.
- DIC: que promueve un análisis histórico, sociológico y crítico de la problemática de la comunidad, pueblos originarios y realidad mundial, permitiendo estrechar los vínculos de interdependencia entre seres humanos y naturaleza que constituye un componente fundamental del proceso de afirmación de la identidad planteado por el módulo DPP.
- En general, se articula con todos los Proyectos Socioculturales y Productivos, pues desarrolla el conocimiento de la historia y herencia cultural de los pueblos originarios a los que pertenecen los estudiantes, base para el desarrollo de su proceso de afirmación de la identidad cultural que plantea el módulo DPP.

2. El carácter sistémico del currículo se concreta en el módulo DIC a través de su “articulación” con los módulos:

- DPP: que ofrece elementos para el desarrollo de una reflexión y posición ética frente a la realidad y a su conducta como persona, ciu-

dadano y profesional. Las capacidades desarrolladas en este módulo se proyectan en el análisis de los paradigmas y enfoques que orientan la organización social, económica y político actual.

- EFC: que aborda la ciudadanía como una construcción sociohistórica y cultural. Las reflexiones realizadas en el módulo DIC sobre la visión indígena de la relación sociedad naturaleza le ofrece importantes insumos para este análisis.
- COTE: que se aproxima al análisis de la comunidad desde un diagnóstico sociocultural, que considera las demandas y necesidades de la población. Este diagnóstico será la base para la identificación y análisis de la problemática que enfrentan las comunidades y los pueblos indígenas de los que proceden los estudiantes.
- Docencia y procesos pedagógicos (DOPP). Apunta al desarrollo de aprendizajes en instituciones educativas EIB, que se orienta al desarrollo de prácticas pedagógicas interculturales desde un enfoque crítico, las cuales pueden nutrirse de las reflexiones sobre sociedad, naturaleza, salud, enfermedad, nutrición, seguridad alimentaria y biodiversidad desarrolladas en el módulo DIC, así como de las estrategias planteadas para abordar la historia de la comunidad y el pueblo originario.
- GEIB: que busca desarrollar en los estudiantes un conjunto de capacidades para estrechar el vínculo entre escuela y comunidad. Estas se proyectan en el diseño de los diagnósticos y proyectos que se desarrollan en el módulo de DIC.
- Asimismo, se articula con los demás Proyectos Socioculturales y Productivos que desarrollan un conjunto de actividades que dan pie para el análisis de la relación sociedad-naturaleza y para el desarrollo de procesos de diálogo y visibilización de saberes vinculados a la seguridad alimentaria, la biodiversidad y la salud.

De manera complementaria se ha tratado de asegurar la articulación entre los módulos desarrollados en distintos semestres. Así,

se busca evitar una aproximación lineal al aprendizaje y se le aborda desde una perspectiva en espiral, en la cual se retoma y refuerza lo aprendido. Por ejemplo, en el cuarto semestre el módulo DIC identifica los problemas relacionados con el ambiente, los analiza desde una mirada crítica a los modelos y enfoques que le subyacen y reflexiona sobre las implicaciones éticas de aquellos, retomando los temas relacionados con la ética y desarrollados en el módulo de DPP del primer semestre.

Los Proyectos Socioculturales y Productivos

Estos proyectos se sustentan en el desarrollo de actividades que forman parte de la herencia cultural de los pueblos originarios y de sus prácticas culturales. Los proyectos ofrecen un escenario ideal para que los estudiantes profundicen el conocimiento de su herencia cultural desde sus propias formas de aprendizaje, es decir, a través de la práctica que les permite “aprender haciendo” y de la escucha de relatos y consejos.

Estos proyectos constituyen el corazón del modelo curricular, en la medida que permiten abordar la dimensión epistemológica de la IEB. Como señala el documento curricular aquí propuesto:

La inclusión de las formas de aprender de los pueblos originarios a través del desarrollo de estos proyectos, permite superar la tendencia que han tenido muchos programas de EIB de abordar los saberes indígenas como contenidos curriculares, que se aprenden de la misma manera que cualquier otro conocimiento académico escolar. En tal sentido, estos proyectos ofrecen a los estudiantes la posibilidad de participar en procesos de diálogo entre distintos sistemas de conocimiento que ponen en evidencia la existencia de diversas maneras de construir y transmitir el conocimiento. Al hacerlo cuestionan la supremacía de la ciencia occidental, como único medio de acceso al saber (MINEDUC, 2015: 42).

Su participación en los proyectos permitirá a los estudiantes identificar los aportes que ofrecen los conocimientos de diferentes

tradiciones culturales —incluida la académica occidental— para responder a los desafíos locales y globales. Por último, pero no por ello menos importante, el hecho de participar en los proyectos socio-culturales y productivos les ofrece a los estudiantes referentes para el desarrollo de una pedagogía intercultural durante su práctica pre profesional y en su trabajo como docentes.

Cada institución formadora selecciona los proyectos a realizar, considerando el calendario comunal, el contexto en el que se desarrollan las actividades de formación y los recursos disponibles, así como las demandas y expectativas de los estudiantes y de la comunidad. La duración de los proyectos es variable y depende de la naturaleza de los mismos.

Los proyectos a realizarse en la región andina pueden estar vinculados con la *chacra* o la elaboración de diversos tipos de tejidos, con curación de animales o la limpieza de acequias, con la marca de ganado y *chaku* (trasquilado de vicuñas) u otras tareas. Dada la naturaleza de algunas de estas actividades, ellas pueden realizarse en el ámbito del instituto o en comunidades cercanas. En la región amazónica los proyectos pueden incluir la construcción de canoas, el tejido de fibras o algodón, las *chacras* de policultivo, el manejo del bosque secundario, la preparación de alimentos o remedios y entre otras.

Los proyectos se vinculan a los diferentes módulos y talleres, reforzando lo aprendido en ellos u ofreciéndoles insumos para su trabajo. Para lograr esta articulación es necesario asegurar la formación de un equipo con un docente de cada uno de los módulos y talleres que se desarrollan a lo largo del semestre. Este equipo asumirá la planificación del proyecto, así como la coordinación con los demás docentes durante su desarrollo y al momento de la evaluación.

Una vez seleccionado el proyecto, se organizan sus diferentes etapas y se definen cuáles son los saberes del pueblo originario de los estudiantes, de otros pueblos originarios y de la tradición académica occidental, que se trabajarán durante su desarrollo y la manera cómo se abordarán.

La práctica pre profesional y la investigación

El currículo aquí propuesto se inscribe en el marco de una nueva concepción de la formación docente que cuestiona la idea de que la práctica se supedita a la teoría, más bien propone que ambas dialogan y se retroalimentan en un ambiente de colaboración mutua. En concordancia con este planteamiento, se considera la inclusión de la práctica pre profesional desde el primer semestre de formación.

Además de compartir el inicio temprano de la práctica pre profesional —asumida por varios currículos de formación docente—, este currículo la concibe como eje articulador del modelo de formación, junto con la investigación. De esta manera, los diversos módulos aportan temas para la práctica pre profesional del semestre correspondiente. El módulo DOPP articula todas estas propuestas y los desempeños específicos esperados son puestos de manifiesto en el desarrollo de los espacios de la práctica que este módulo ofrece. Así, se busca garantizar que el estudiante confronte lo aprendido en los módulos con su aplicación concreta en términos de: gestión en el aula (programación, desarrollo y evaluación de aprendizajes), gestión institucional y gestión comunal, esta última entendida como el trabajo orientado a vincular la escuela con la problemática de la comunidad y a promover su participación organizada en los procesos de gestión y aprendizaje.

El mismo documento curricular al que nos estamos refiriendo, señala:

La práctica pre-profesional busca el ejercicio docente en escenarios reales, proporcionando un acercamiento temprano a las aulas de las escuelas EIB para el desarrollo de una práctica docente progresiva y reflexiva: *progresiva* en la medida que se propone que la conducción de los procesos pedagógicos se vayan complejizando durante el proceso formativo, en función de las demandas de la práctica misma y del abordaje que se realice desde los diferentes módulos, talleres y proyectos socioculturales y productivos, *reflexiva* en la medida que posibilita

que el estudiante identifique, analice, reflexione y reconceptualice la teoría desde la práctica (Ministerio de Educación, 2015: 94).

La investigación se articula con la práctica al desarrollar en los estudiantes capacidades para aprender a mirar y analizar el contexto sociocultural, socioeducativo y sociolingüístico en el cual se desenvuelven —desde una perspectiva crítica y reflexiva— y al recoger información que les permita construir nuevos conceptos y prácticas que transformen la cultura escolar hegemónica desde un enfoque de EIB.

Si bien existe cada vez mayor conciencia de que la EIB nos confronta con la existencia de diversas epistemologías, ontologías y axiologías que tienen una repercusión directa en la vida cotidiana de las personas, aún falta claridad sobre qué conocimientos se deben abordar en la escuela y sobre cómo se aprende y se enseña en los diferentes pueblos originarios. La falta de comprensión sobre las prácticas culturales de los pueblos indígenas también se evidencia en el área de Comunicación en Lengua Originaria, en la cual, como señalan Vigil (2004) y Zavala (2002), se tiende a reproducir los patrones discursivos del español. Lo mismo sucede en el campo de la matemática, donde todavía faltan más elementos para entender cómo se utilizan las “otras matemáticas”.

Para poder desarrollar capacidades de investigación que ayuden a profundizar el conocimiento de los docentes sobre el contexto en el que se desempeñan y a diseñar alternativas innovadoras desde un enfoque EIB, es necesario superar la tendencia de muchos IESP y universidades de reducir la formación en investigación a un taller o área que ofrece algunos elementos conceptuales y metodológicos que permiten al estudiante conocer cómo se investiga, pero que no le permite desarrollar capacidades para hacer investigación. Este currículo sostiene que “se aprende investigando a partir de la problematización de la realidad y en la búsqueda de transformaciones de la práctica docente y de la realidad circundante” (Ministerio de Educación, 2015: 132). Por ello considera la formación en investigación a dos niveles: primero, en el taller de Investigación Educativa que prepara al estudiante en el diseño y aplicación pertinente y eficaz de

los instrumentos y técnicas de investigación con enfoque cuantitativo y cualitativo; y segundo, en los módulos formativos en los cuales desarrollan investigaciones relacionadas con algunos de sus núcleos temáticos, a partir de los elementos brindados en el taller.

Condiciones para la implementación del currículo

El currículo aquí presentado busca generar cambios significativos en la práctica de formación docente en EIB —caracterizada en la primera parte de este artículo—. En síntesis busca promover el tránsito:

1. De una formación docente monocultural, con un discurso formal de valoración de la diversidad que responde a un enfoque de interculturalidad funcional, a otra sustentada en un enfoque de interculturalidad crítica.
2. De una formación docente basada en la transmisión y memorización de contenidos disciplinares, a otra que considera que los contenidos son necesarios, pero no como un fin en sí mismos, sino como insumos para actuar (Pogre, 2007).

Para empezar a promover estos cambios es necesario garantizar un conjunto de condiciones que están íntimamente relacionadas con la gestión de los IESP.

La gestión actual de los IESP: una limitante para el cambio

La implementación del nuevo currículo requiere de un equipo docente multidisciplinario y especializado en EIB, con dedicación a tiempo completo y que cuente con condiciones materiales que le permitan tener espacios y tiempos para investigar, planificar y evaluar de manera conjunta.

Estas condiciones no existen en ninguno de los IESP que ofrecen la especialidad EIB (y no solo en ellos). La mayoría de estos institutos carecen de equipos de formadores estables con un buen

manejo de aspectos básicos para el desarrollo de la especialidad y con experiencia en EIB. Su planta docente está básicamente integrada por educadores egresados de universidades o institutos convencionales que no les han permitido tomar consciencia de la diversidad que caracteriza su país ni menos valorarla. A esto se suma el hecho que la gran mayoría de los institutos carecen de profesionales de otras carreras que puedan orientar la educación desde un enfoque multidisciplinario. Algunos de ellos tampoco cuentan con docentes que hablen las lenguas originarias de sus estudiantes, como he mencionado al inicio de este artículo.

En la actualidad, los gobiernos regionales asumen el pago de remuneraciones de los IESP tomando como referente un Cuadro de Asignación de Personal (CAP) único para todos los IESP. Este cuadro solo contempla dos docentes por salón de treinta estudiantes, sin considerar la variable “lengua”. Esto impide que los institutos la Amazonía que atienden a varios pueblos originarios puedan contar con docentes que manejen sus lenguas.

La disponibilidad de tiempo de los docentes es muy limitada. Pocos son nombrados y la mayoría tiene contratos que fluctúan entre diez y treinta horas pedagógicas. Estos últimos solo asisten al IESP a la hora que desarrollan sus clases. Sus otras obligaciones laborales les impiden contar con el tiempo necesario para planificar y evaluar de manera conjunta, así como para asistir a los talleres programados por la institución o por el Ministerio de Educación. Los nombrados por lo general tienen un horario corrido de 07h30 a 14h00, aun cuando algunos IESP tienen horarios nocturnos. Bajo estas condiciones existen muy pocos espacios para el desarrollo de procesos de coordinación, autoformación y actualización.

Los salarios que ganan los docentes formadores de los IESP hacen que esta opción laboral sea muy poco atractiva para educadores o para formadores de otras disciplinas, con una buena formación académica y experiencia en EIB. Todos los docentes formadores reciben una remuneración sumamente baja que les obliga a realizar otros trabajos para solventar sus necesidades. Sin embargo, el caso

más dramático es el de los contratados (actualmente son la mayoría y a veces el total de los docentes de un IESP). Quienes tienen contratos de cuarenta horas perciben menos que sus pares en escuelas EIB, pues además de su sueldo reciben bonificaciones por trabajar en zona rural y en instituciones educativas multigrado y bilingües.

Las limitaciones presupuestales que enfrentan los IESP no solo se reflejan en el tema de salarios, sino también en la falta de recursos para el desarrollo de investigaciones y para el acompañamiento de la práctica profesional. Esta situación impide el desarrollo de prácticas de calidad en las cuales colaboren el profesor de la institución educativa y los formadores del IESP, a través de acciones coordinadas que eventualmente permitan la retroalimentación de los procesos formativos.

El trabajo multidisciplinar que plantea este currículo requiere de la participación activa de los directivos y docentes en un proceso que apuesta firmemente por el cambio de los enfoques y prácticas de formación docente. Solo así se podrán implementar las profundas transformaciones que tanto se requieren para formar a los docentes que la EIB necesita. Si bien en todos los institutos se pueden encontrar algunos docentes comprometidos que intentan mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes, las estrategias formativas planteadas en el currículo aquí presentado no dependen del desempeño de docentes individuales, sino que requieren de un trabajo colectivo de planificación, desarrollo y evaluación permanentes.

El Ministerio de Educación debe necesariamente asumir el reto de la formación de los formadores y un acompañamiento serio y sostenido de los IESP para apoyar el proceso de implementación del nuevo currículo, pero también para asegurar que los formadores tengan las competencias necesarias para formar a los docentes EIB que el país necesita. Sin embargo, estas acciones necesariamente deben ir acompañadas del fortalecimiento de los IESP, una necesidad impostergable con la cual no podrán darse cambios sustantivos en los procesos de formación.

Referencias bibliográficas

- Consejo Nacional de Educación. (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima.
- Díaz Barriga, A. (2006). “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”. En: *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, n° 111.
- Ministerio de Educación. (2015). “Currículo de formación docente para la carrera de Educación Primaria Intercultural Bilingüe”. Lima. (En proceso de revisión).
- Moreno Olivos, T. (2010). “El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces”. En: *Revista Educación Superior*, vol. XXXIX, n° 154, abril-junio. México.
- Pogre, P. (2007). “El desafío de formar escuelas para la escuela media. Una propuesta multidisciplinar”. En: R. Cuenca, N. Nucinkis y V. Zavala (comps.), *Nuevos maestros para América Latina*. GTZ e INWENT. Madrid: Morata.
- Trapnell, L. (2002). “Educación superior y pueblos indígenas en el Perú: evolución, tendencias, características y perspectivas”. Ponencia presentada en la Reunión Regional sobre la Educación Superior de los Pueblos Indígenas de América Latina, convocada por el IESALC-UNESCO. Guatemala.
- Trapnell, L., Burga, E., Domínguez, R. y Neira, E. (2003). “Informe de evaluación participativa de cinco institutos superiores pedagógicos de la zona andina”. Consultoría realizada a petición de la GTZ. Lima. (Manuscrito).
- Vigil, N. (2004). “El uso asistemático de las lenguas en las mal llamadas escuelas EBI del Perú”. En: *Tarea: Revista de Educación y Cultura*, n° 59. Lima.
- Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura*. Lima: PUCP-Universidad del Pacífico-IEP.
- (2007). “Una mirada a la formación docente en educación bilingüe intercultural en la zona andina de Perú”. En: R. Cuenca, N. Nucinkis y V. Zavala (comps.), *Nuevos maestros para América Latina*. GTZ e INWENT. Madrid: Morata Editores.
- Zúñiga, M. (2001). “El uso del quechua y del castellano en la formación docente en educación bilingüe intercultural”. En: *Formación docente en educación bilingüe intercultural*. Lima: GTZ-Ministerio de Educación.

UN MODELO ETNOGRÁFICO- COMUNICATIVO DE REINSERCIÓN LINGÜÍSTICA: LA LENGUA ANDWA O KATSAKATI

Jorge Gómez Rendón

Universiteit van Amsterdam

Países Bajos

Diana Salazar Proaño

Universität des Saarlandes

Alemania

Introducción

El katsakati, lengua ancestral de la nacionalidad andwa, se suma hoy a una lista cada vez más larga de lenguas extintas en el mundo. Hablada hasta la segunda mitad del siglo XX en Ecuador y Perú, a lo largo de los ríos Bobonaza y Pastaza, el katsakati pertenecía a la misma familia lingüística del zápara, el iquito y el arabela, entre otras lenguas también extintas. En la actualidad, los herederos lingüísticos del katsakati han hecho suya la lengua kichwa como resultado de un proceso que empezó al menos tres siglos atrás, con las primeras misiones jesuitas del alto Amazonas (Cipolletti, 2008: 50). Este desplazamiento hacia el kichwa se agudizó en el siglo XX y culminó con la extinción de la lengua en 2012, año del fallecimiento de su último hablante conocido (Gómez Rendón y Salazar, 2015). Si bien otras poblaciones amazónicas como los históricos gaes y los actuales záparas han vivido el mismo proceso de “kichwización”, son los andwa quienes lo asumen como elemento constitutivo de su presente, pero no de su pasado, razón por la cual están convencidos de

que es preciso recuperar el patrimonio lingüístico de sus ancestros. En otra contribución hemos tratado en detalle la historia andwa y remitimos a ella al lector para mayores claves contextuales (Gómez Rendón, 2013), sin perjuicio de referirnos a la historia allí donde sea necesario para comprender mejor nuestra exposición.

Involucrados en un proceso de organización política y fortalecimiento cultural desde su reconocimiento como nacionalidad por parte del Estado ecuatoriano en 2003, los andwa y su dirigencia se han propuesto a mediano y largo plazo la reinserción de su lengua originaria, amparados hoy en día por un marco constitucional que garantiza sus derechos culturales y lingüísticos. El espacio inicial de esta reinserción lingüística ha sido el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), al que pertenece la nacionalidad desde el año 2011. La tarea de reinserir o reincorporar una lengua extinta plantea, no obstante, importantes desafíos, sobre todo si el campo de acción es la EIB. En este contexto, el proceso de reinserción del katsakati se convirtió para los autores en acicate de reflexión en torno a sus principios y supuestos, llevándolos a construir una propuesta de reinserción guiada por principios y criterios alternativos.

Luego de identificar los aspectos problemáticos que entraña la reinserción de una lengua extinta, discutimos los orígenes y los resultados del modelo escriturario de integración de las lenguas indígenas en la educación. Enseguida, a partir de un concepto complejo de escritura que supera la letra y “lo letrado”, desarrollamos la propuesta de una “textualidad” basada en la interrelación multimodal de sistemas semióticos. El núcleo del artículo contiene el marco teórico-metodológico del modelo etnográfico-funcional para la enseñanza de la lengua andwa. Cerramos este artículo con unas breves reflexiones sobre las perspectivas de la reinserción y la aplicabilidad del modelo en otros contextos.

Reinserción lingüística: disfuncionalidad comunicativa y funcionalidad orgánica

Si hablar de “revitalizar una lengua” puede ser visto por algunos con sospecha, ¿qué podemos decir de “reinsertar una lengua”? La idea de suyo resulta problemática y polémica, y lo es por tres razones. La primera es la naturaleza artificial de la reinserción: una lengua extinta, por el mismo hecho de ya no ser utilizada no podría cumplir una función comunicativa real, aun para la comunidad que quiere reclamarla como suya. La segunda razón es lo irreversible del desplazamiento que ha desembocado en la extinción: el lugar de la lengua extinta está ocupado ahora por una lengua con plena vitalidad y funcionalidad. La tercera razón —no menos importante que las anteriores— atañe a los agentes del proceso de reinserción: es posible que los más interesados en la reinserción sean agentes externos a la comunidad de habla, como planificadores que se ocupan de la EIB o lingüistas que se preocupan por las lenguas amenazadas, con lo cual quedaría al descubierto la artificialidad del proceso.

Uno de los rasgos distintivos del proyecto de reinserción del katsakati es haber surgido del proceso político-organizativo de las comunidades andwa de la provincia de Pastaza. En esta medida, la matriz de dicho proceso otorga autenticidad al proyecto de reinserción de la lengua ancestral. Esto ha tenido a su vez importantes consecuencias en la forma como se ha desarrollado el proceso. Por una parte, los lingüistas y educadores que hemos participado en él desde 2008 no hemos sido los principales actores de la reinserción, sino apenas sus instrumentos. Por otra parte, al originarse en un proceso político-organizativo fuera de las instituciones de la academia y del Estado, la reinserción ha obligado a lingüistas y educadores a repensar la lógica del proceso y, sobre todo, sus objetivos.

Si por una parte los lingüistas hemos expresado en repetidas ocasiones la imposibilidad de reintroducir el katsakati como una lengua plenamente funcional que reemplace al kichwa, por otra parte, los líderes y las bases de la nacionalidad no han sido ingenuos

para pensar que algo así pudiera ocurrir. Las comunidades andwa viven el kichwa como *su* lengua, la lengua en la cual conversan amigos y familiares, en la cual los padres crían a los hijos, se cuentan los sueños, se habla de política, en fin, la lengua de la cotidianidad. Para los lingüistas, constatar este hecho resultó inicialmente incómodo, pues no llegábamos a comprender el verdadero propósito detrás de la reinscripción y nos sentíamos en alguna medida “utilizados” para justificar técnicamente un proceso inútil, al menos desde el punto de vista comunicativo. Aunque conocíamos su origen no podíamos comprender el proyecto de reinscripción del katsakati más allá de su nula funcionalidad para la comunicación dentro de las comunidades, considerándolo —en el mejor de los casos— un buen motivo para ser “interculturales” o una oportunidad para ejercer los derechos lingüísticos.

No comprendíamos en aquel entonces, como ahora, que hablar una lengua no es una acción que se agote en lo comunicativo. Desde la primera mitad del siglo XX filósofos, semiólogos y lingüistas han demostrado que la función representativa (Bühler, 1934), referencial (Jakobson, 1958), locutiva (Austin 1962, Searle 1969) o ideativa (Halliday, 1979), como quiera que la llamemos, es solo una de las varias funciones de la lengua. Esta es una herramienta sumamente compleja que supera una función puramente referencial y cumple al mismo tiempo propósitos que tienen que ver, entre otros, con la cohesión social (función interpersonal en Halliday), con la identidad (función expresiva en Bühler y Jakobson), con la ejecutividad (función ilocutiva y perlocutiva en Austin) e incluso con la obvia capacidad de replegarse en el discurso (función fática y metalingüística en Jakobson). Volver al “sentido” de estas funciones —que habíamos leído muchas veces en libros de texto e incluso habíamos impartido a nuestros estudiantes— nos permitió comprender mejor el propósito de la reinscripción del katsakati, proyectado no por los lingüistas o los educadores, sino por quienes quieren reapropiarse de ella como parte de su pasado.

En un espacio multiétnico y plurilingüístico como el amazónico, donde conviven diez de las catorce nacionalidades indígenas reconocidas por el Estado ecuatoriano como entidades políticas, territoriales, históricas y culturales, la lengua cumple la función de aglutinar a sus hablantes (cohesión social) como miembros de un colectivo particular (identidad) y de efectuar su reconocimiento por parte del Estado como un colectivo de derechos y obligaciones (ejecutividad). Gracias a estas funciones, la lengua se convierte en pilar de la política y la organización de las nacionalidades indígenas junto con la memoria histórica y el territorio como espacio de reproducción social. El corolario es que la función locutiva o referencial de la lengua nunca se despliega por sí sola, sino siempre junto a las demás y, por la misma razón, no es posible entenderla fuera de ellas. Dicho de otro modo, la funcionalidad de la lengua es siempre plural, pero sobre todo “multívoca” porque encierra diferentes significados, interpretaciones y valores.

Este fue el primer cambio de paradigma que tuvo lugar en nuestro trabajo y que nos ayudó a dar el primer paso: abandonar un funcionalismo ingenuo para buscar un funcionalismo orgánico complejo. Como veremos enseguida, fue necesario mudar dos veces más de paradigma para poder configurar una propuesta alternativa coherente con esta visión del funcionalismo, y sobre todo desafiante de los modelos tradicionales de enseñanza y revitalización de lenguas indígenas (Gómez Rendón y Jarrín Paredes, 2014).

La oralidad y la escritura en la encrucijada de la diglosia

El concepto de diglosia se refiere a la existencia de dos variedades utilizadas en espacios sociales distintos, con propósitos comunicativos y modalidades diferentes (Ferguson 1959). La diglosia está determinada, entonces, por una separación funcional de dos variedades lingüísticas. Esta separación no es natural sino arbitraria, es decir, está políticamente motivada, porque la variedad “alta” (A) se asocia siempre con los grupos hegemónicos de una sociedad y la

“baja” (B) con los grupos subalternos. En su proceso de dominación, estos naturalizan la separación funcional y dan por sentado que determinados ámbitos, propósitos y modalidades están asociados con una y solo una de las variedades. El efecto a largo plazo de esta separación arbitraria es la creación de una separación fáctica que no existía al principio: si en un inicio los hablantes de una lengua A asumen que una lengua B no es capaz de significar conceptos de un ámbito del conocimiento y, por tanto, utilizan exclusivamente la lengua A para producir dicho conocimiento, acaban invalidando efectivamente la lengua B como código capaz de significar ese mismo conocimiento. A la postre, la lengua B se vuelve disfuncional con respecto a los papeles que cumple la lengua A y resulta extremadamente difícil adaptarla a ellos. Toda situación de diglosia descansa sobre alineaciones consecutivas de valores, uno de los cuales es siempre aquel que conlleva “naturalmente” una carga positiva. Así, por ejemplo, el valor “escritura” se asocia por defecto con la variedad A, como también se asocian con ella los valores “escolarización” y “esfera pública”. A su vez, la variedad B se asocia de manera “natural” con los valores “oralidad”, “crianza” y “privacidad”.

Las lenguas indígenas y el español se desarrollaron durante los últimos quinientos años en contextos diglósicos, de modo que los valores “positivos” de las oposiciones estuvieron siempre asociados con la lengua oficial: al español pertenecieron “desde siempre” la educación formal, la escritura y la comunicación pública. Fue necesario esperar a los años 60 del siglo XX para que tomara forma un movimiento que buscaba revertir esta separación funcional. Como no podía ser de otra manera, este movimiento fue parte integral de un proyecto político, ya que político era el origen de la dominación que había excluido de ciertos espacios y usos a los hablantes de las lenguas indígenas. En este contexto, los líderes e ideólogos indígenas, aupados por organismos de cooperación internacional para el desarrollo, consideraron que la única forma de revertir la diglosia era utilizar las lenguas indígenas en la educación formal y darles una escritura estandarizada como requisito previo a dicho uso. Esto no significa que hasta entonces la escritura fuera ajena a las comuni-

dades indígenas. Autores como Salomon y Niño-Murcia muestran los usos creativos y plenamente funcionales de la escritura en comunidades indígenas alto-andinas del Perú, aun cuando dichos usos cayeran siempre fuera de los esfuerzos “alfabetizadores” del Estado, cuya ideología actuó siempre indiferente al patrimonio escriturario de estas comunidades y reforzó la diglosia en los Andes (Salomon y Niño-Murcia, 2011).

Para 1988, cuando el movimiento indígena logró materializar la propuesta de la EIB como parte de sus exigencias a la sociedad nacional, los quinientos años de diglosia habían modelado una compartimentación funcional entre las lenguas indígenas y el español que sigue siendo difícil resolver hoy en día. No podemos desconocer los avances en el reconocimiento de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas del Ecuador en los últimos veinticinco años, pero es evidente que en el camino la persistente separación funcional de las lenguas ha producido disfuncionalidades. Estas se originan en el olvido de la matriz sociocultural de la comunicación y en el caso omiso que se hace de las diferencias de cada lengua en los procesos de restitución funcional a través de la escolarización. El enfoque obsesivamente escriturario del uso escolar y público de las lenguas indígenas ha resultado en la creación de una segunda diglosia, más visible en unas lenguas que en otras. Hoy en día existe en virtud de ella, por ejemplo, un kichwa unificado que se utiliza en la escritura, la escolarización y la esfera pública, y un número de variedades kichwas que no se escriben, que son ajenas a la escolarización y que sirven exclusivamente en la esfera doméstica y comunitaria. Más grave aún es el hecho de que esta diglosia sea “sociolectal”, lo que significa que solo un grupo de hablantes del kichwa conoce la variedad unificada y no por casualidad es el grupo de hablantes que ha tenido mayor acceso a la educación en todos sus niveles y goza de una mejor posición socioeconómica.

En ningún momento puede ser la solución a este dilema asumir que las lenguas indígenas están ancladas en la oralidad y que ese es su lugar de enunciación, como tampoco que la brecha diglò-

sica de quinientos años no debe cerrarse tarde o temprano. Asumir eso confirmaría las oposiciones binarias que sustentan el principio mismo de la diglosia y desconocería el papel político de la escritura junto con la importancia que le han otorgado los pueblos indígenas desde hace siglos (Rappaport y Cummins, 2012). Los pueblos indígenas contemporáneos no viven una oralidad primaria, ni siquiera secundaria. La división entre oralidad y escritura es una ficción de Occidente que entroniza la escritura como código privilegiado de dominación, olvidando que cualquier forma de lenguaje es una inscripción y en la misma medida una escritura (Derrida, 1967). La cotidianeidad de las comunidades indígenas está atravesada por la “literacidad” del español, cuyo dominio se vuelve para sus miembros una cuestión de supervivencia. La escritura en lenguas indígenas, por el contrario, no forma parte de esa cotidianeidad: la matriz semiótica de su inscripción se desarrolla exclusivamente en el espacio de la escuela y cae fuera de la praxis social de las comunidades. Es preciso entonces que la escritura de las lenguas indígenas se ancle en la matriz de prácticas que dan sentido a la comunicación. Para ello se requiere indagar los usos lingüísticos tal como se dan en dichas prácticas y explorar desde allí formas de integrar la escritura en función de lo identitario, pero también de lo estético, lo ritual y lo político. Se trata, en resumen, de engendrar un nuevo concepto de “escritura” que contemple dos aspectos fundamentales: el primero, su aplicabilidad a cualquier práctica de inscripción de significados que supere la visión alfabética y el segundo, su carácter esencialmente creativo y, en la misma medida, multifuncional.

De esta forma transitamos por el segundo cambio de paradigma. Gracias a él logramos abandonar el concepto de escritura “letrada” y con él, la importancia de la gramática para la reinscripción de la lengua. En su lugar, optamos por una forma de “escritura” que produce “textualidades complejas”, mucho más finas, continuas y entretejidas que una cadena de letras y signos de puntuación; textualidades basadas en múltiples sistemas semióticos que apelan tanto a lo visual como a lo aural, lo táctil y lo quinésico.

Textualidades complejas: lo analógico y lo multimodal

El modelo escriturario alfabético dominante en la enseñanza de lenguas indígenas que promueve la EIB no solo ha sido contra-productivo al crear una nueva situación diglósica sin resolver del todo la inicial, sino que también ha sido incapaz de captar la esencia de las complejidades textuales que encierra la comunicación en general y aquella en lenguas indígenas en particular. En este sentido, junto con una concepción limitada de “escritura” ha convivido desde sus orígenes una idea no menos limitada de “texto”. En el pensamiento escriturario occidental, el texto es entendido como un “enunciado o conjunto coherente de enunciados orales y escritos” (RAE, 2015). Por el contrario, la semiología contemporánea entiende el “texto” como cualquier “tejido de signos” y así abre la puerta a una comprensión más compleja del fenómeno de la escritura.

No solo tejemos palabras, tejemos también imágenes, notas musicales, colores, gestos, señas, espacios, movimientos, en fin, cualquier materialidad cuyos componentes constituyan un sistema sígnico coherente. Más todavía, la comunicación misma es un tejido de tejidos y estos son de diferente naturaleza. Los textos orales a menudo se acompañan de textos escritos, visuales, musicales, gestuales, quinésicos... por nombrar algunos. Para nosotros, la mejor manera de comprender esta textualidad compleja fue evocar una escena que la vivimos durante nuestro trabajo de campo: la de una mujer andwa con su atuendo tradicional, con la imagen de una anaconda pintada en el rostro, modelando el barro con los dedos mientras contaba el mito sobre el origen de la cerámica y entonaba el canto de la “Mujer chicharra” (*sullu warmi*), retirando de vez en cuando las manos del barro para indicar el movimiento de los personajes de su historia y emitiendo ideófonos que simulaban el sonido de la chicharra en el monte. Cientos de imágenes similares se desarrollan día a día en las comunidades indígenas amazónicas. Estas imágenes corresponden a prácticas socioculturales que se transmiten de generación en generación y forman la matriz donde se desenvuelve la comunicación y

la socialización de las personas desde el nacimiento hasta la muerte e incluso más allá.

El carácter multimodal de la comunicación, redescubierto por la semiótica y el análisis del discurso solo en los últimos años (Kress y van Leeuwen 2001), ha sido siempre el marco de comprensión de los procesos comunicativos en las comunidades indígenas. Numerosos investigadores han subrayado el papel de la multimodalidad en el discurso de estas comunidades, tanto en los Andes como en la Amazonía (Sánchez Parga, 1988; Nuckolls, 1996, 2010; Rappaport y Cummins 2012; Nuckolls y Swanson 2014). Esos mismos autores señalan entre los principales rasgos de la comunicación en las comunidades amazónicas, a más del carácter multimodal, la concreción de la experiencia física y la aversión a los juicios hipotéticos, características ausentes del modelo “letrado” de enseñanza de lenguas indígenas. A estos rasgos debemos añadir otro que resulta fundamental para distinguir este tipo de comunicación situada, rasgo decisivo para concebir la manera de producción, transmisión y recepción de los mensajes: el carácter analógico de los signos y su tejido.

La distinción básica entre sistemas digitales y sistemas analógicos consiste en la construcción de signos como unidades discretas consecutivas (digitales) y signos que se disuelven a lo largo de un continuum o se presentan simultáneos a la percepción (analógicos) (Chandler, 2015: 322 ss.). La escritura alfabética es el ejemplo más acabado de sistema digital mientras la cadena hablada compuesta de segmentos y suprasegmentos que se suceden sin interrupción es la mejor representante de un sistema analógico. El carácter digital o analógico de cada sistema configura un tipo de semiosis, es decir, una manera de creación de significado y representación, el mismo que determina a su vez las condiciones y posibilidades del conocimiento, por lo que comprende también un importante aspecto epistemológico. En este mismo sentido, la capacidad mnemotécnica de la escritura alfabética radica en fijar el flujo semiótico de la cadena hablada a través de unidades signícas diferenciadas e individualizables, cuya iteración es potencialmente infinita. Compensa, de este

modo, el reduccionismo que impone la fijeza de la letra con la expansión de la representación más allá de las coordenadas de espacio y tiempo que encuadran la comunicación real. Sin embargo, esta escritura produce al mismo tiempo una desvinculación del contexto y oblitera sus numerosos matices, cuya expresión se hace imposible a través de dígitos alfabéticos.

El problema comunicativo que resulta de la operación escrituraria en el espacio público de la comunicación (no encontramos tal problema en el espacio privado por su carácter cara-a-cara) fue resuelto en las sociedades occidentales a través de espacios alternativos como la tradición juglaresca, las artes escénicas, las artes cinematográficas y, más recientemente, la simulación de inmediatez a través de la radio, la televisión y las redes sociales digitales. Tampoco resulta un problema en sociedades pre estatales, por ser la comunicación pública en ellas básicamente no masiva y de carácter comunitario. Solo cuando estas sociedades pasan a integrarse a las sociedades nacionales y asumen la escritura y sus formas estandarizadas como medio de comunicación pública y escolarización, empieza a sentirse la brecha en las lenguas indígenas.

A la par de esta escritura advenediza —de formato no indígena— en lenguas indígenas, persisten formas escriturarias alternativas propiamente indígenas. Los usos de la letra para el registro de la memoria histórica de las comunidades y los procesos de intercambio de bienes y servicios (Salomon y Niño-Murcia, 2011) adaptan la escritura alfabética a las condiciones locales de producción de sentido, pero apenas son dos de las alternativas posibles. Existen, sobre todo, formas que involucran distintos sistemas sígnicos y los integran en un complejo textual. Retomemos la imagen de la alfarera andwa que mencionamos líneas atrás. En este caso hay varios procesos de inscripción de signos para representar contenidos diferentes pero complementarios. Lo importante y distintivo en este caso es la manera cómo se desarrolla la producción de significado a través de la práctica social de la producción de cerámica. Dos características nos llaman la atención en este caso: la primera es que la semiosis en cual-

quiera de los sistemas involucrados se realiza como un fluido donde no se identifican unidades discretas más que a partir de un análisis *post-hoc*: el tejido del barro es una secuencia ininterrumpida de movimientos manuales significantes mientras el canto de *sullu warmi* despliega una melodía compuesta de palabras encadenadas en segmentos mayores que se caracterizan por una estructura prosódica particular; más aún, la vestimenta femenina y la pintura facial no se construyen como secuencias —pese a que es posible aislar en ellas sus elementos constituyentes—, sino como “totalidades” de significado. La segunda es que todos los sistemas involucrados en esta práctica social se entrelazan simultáneamente de maneras significativas: el movimiento de las manos sobre el barro sigue la dirección circular de la anaconda del diseño facial, los gestos manuales de la narradora emulan el desplazamiento del personaje del mito y las frases prosódicas junto con los ideófonos del canto y la narración funcionan como símbolos sonoros que representan acciones y secuencias de acciones del mito. No sin razón han sostenido muchos antropólogos que el tejido —y en nuestro caso vale igual el de fibras como el de barro—¹ es un texto complejo donde se emula la creación del mundo y el sentido de la vida (ver Hurtado y Molina, 2013).²

1 Es sintomático que la actividad manual de modelar el barro en algunas lenguas como el kichwa se refiera con el mismo nombre que sirve para designar la actividad manual del tejido de fibras, esto es, el verbo *awana*. En ambos casos, la idea de “tejer” es inherente a ambas actividades y resulta una alegoría del proceso de creación de significado que se da a través de ellas.

2 “En la tradición del islam, el telar simboliza la estructura y el movimiento del universo. En África del norte, en las más humildes chozas de los macizos montañosos, el ama de casa posee un telar: dos enjulios de madera soportados por dos montantes; un marco simple [...]. El enjulio de arriba lleva el nombre de ‘enjulio del cielo’; y el de abajo representa la tierra. Estos cuatro maderos simbolizan ya todo el universo. La tejeduría es un trabajo de creación, un alumbramiento. Cuando el tejido está terminado, la tejedora corta los hilos que lo sujetan al telar, y, al hacerlo, pronuncia la fórmula de bendición que dice la comadrona al cortar el cordón umbilical del recién nacido. Todo sucede como si la tejeduría tradujese en lenguaje simple una misteriosa anatomía del hombre” (Chevalier y Gheerbrant 2009: 982).

Las múltiples inscripciones (escrituras) que operan en las prácticas sociales comunitarias —sean de carácter religioso o profano, cotidianas o festivas— entrañan una codificación analógica de signos diametralmente opuesta a la codificación digital alfabética en que se basa la escolarización. ¿Cómo integrar una escritura alfabética en una textualidad analógica compleja? Una integración semejante contempla la construcción de nuevas “literacidades” en el sentido que hemos propuesto en otro lugar (Gómez Rendón y Jarrín Paredes, 2014), pero en cualquier caso es posible solo a condición de que se cumplan ciertos requisitos. El primero de ellos es la adopción de una escritura alfabética *radicalmente creativa* y en esta medida totalmente ajena a un modelo de enseñanza basado en la traducción de formas y contenidos de la lengua dominante. El segundo es que dicha escritura se ejerza paralelamente a otras formas de inscripción, lo que significa que es necesario buscar esquemas en los cuales integrar la escritura alfabética en prácticas que originalmente no la contemplan, y esta integración no puede ser ni artificial ni artificiosa, sino estar socialmente motivada por las necesidades semióticas de la comunicación. Esta es la razón por la cual una visión funcional compleja de la lengua y la escritura como un tejido multimodal requiere aplicar una etnografía comunicativa de las prácticas socioculturales a través de una “descripción densa” (Geertz, 2003: 27), que debe tener, además, una fuerte dosis de flexibilidad (Bourdieu y Wacquant, 2005).

Creemos que nuestro modelo es una propuesta que atiende en buena medida estos requerimientos, aunque reconocemos su estado provisional y la necesidad de ponerlo a prueba para ir mejorándolo. Pasamos ahora a delinear los principios teórico-metodológicos que hemos seguido en la construcción del modelo etnográfico-comunicativo de reinserción lingüística de la lengua katsakati.

La descripción de la praxis social: la etnografía de la comunicación

Coherente con la filosofía presentada en páginas anteriores, nuestra propuesta etnográfico-comunicativa de reinserción lingüística se enfoca en la comunicación situada en las prácticas sociales y, en esta medida, otorga primerísima importancia a los hablantes y su entorno sociocomunicativo. La construcción de nuestra propuesta parte de la etnografía de la comunicación, pero no se agota en ella por las razones que indicaremos oportunamente.

La etnografía de la comunicación propuesta por Hymes en los años 70 y desarrollada luego por Gumperz, surgió como reacción a las teorías generativistas del lenguaje, que tienden a aislarlo del entorno social y cultural de su producción (Gumperz y Hymes, 1972). Este modelo descriptivo plantea que el análisis de una lengua debe basarse primordialmente en dos conceptos inseparables: la capacidad de los hablantes para usar su lengua y los diversos contextos socioculturales donde esto ocurre. La propuesta de Hymes presenta varios conceptos medulares que son relevantes para nuestro modelo.

En primer lugar, Hymes introduce el concepto de “situación comunicativa” como el marco contextual dentro del cual se desarrolla la comunicación entre hablantes. En consonancia con el carácter multimodal de nuestro enfoque, tomamos las situaciones comunicativas como tejidos complejos de actores, escenarios e interacciones que van mucho más allá de lo verbal. En segundo lugar, la etnografía de la comunicación plantea los conceptos de “evento” y “acto comunicativo”, ambos definidos en términos del contexto en el que ocurren, siendo el acto la unidad más pequeña de interacción lingüística (y no lingüística) para conseguir un fin determinado. Estos tres conceptos básicos ocurren dentro de una comunidad comunicativa, en nuestro caso, los andwa. Cada miembro cumple uno o varios roles específicos dentro de la comunidad comunicativa, la misma que no se define por el aspecto lingüístico exclusivamente, sino también porque posee un conocimiento, un comportamiento y un mundo

material compartidos. La propuesta de Hymes apunta también el concepto de “repertorio comunicativo”, compuesto por los recursos que los miembros de la comunidad comunicativa utilizan para su interacción. Cabe mencionar que estos recursos no son exclusivamente verbales, sino que tienen una riqueza semiótica múltiple. Finalmente, no podemos dejar de lado la “competencia comunicativa”, que Hymes define como el conocimiento de una lengua y la habilidad para utilizarla. Para nuestros fines no limitaremos este concepto al plano lingüístico, sino que tomaremos en cuenta también el conocimiento sociocultural del contexto donde los hablantes se desenvuelven.

En el marco etnográfico, Hymes establece una guía para observar las diferentes interacciones lingüísticas entre los miembros de una comunidad comunicativa. Su propuesta se denomina SPEAKING por las siglas en inglés de los ocho componentes que se han de describir para todo evento o acto comunicativo: ambiente y escena (*setting and scene*), participantes (*participants*), fines (*ends*), secuencia de actos (*act sequence*), clave (*key*), instrumentos (*instrumentalities*), normas (*norms*) y género (*genre*) (Hymes 1974). Para el diseño de nuestro modelo hemos considerado esta guía, con algunas modificaciones que explicaremos en los párrafos siguientes.

Para el análisis de las interacciones entre hablantes, el modelo SPEAKING considera, en primer lugar, el ambiente en el que ocurre el acto comunicativo, es decir, las circunstancias físicas y culturales que lo rodean. En segundo lugar, toma en cuenta los participantes que intervienen y los fines que cumple el acto comunicativo. Además, el modelo considera esencial analizar la secuencia y organización del acto, sin olvidar el aspecto cronológico. Por otra parte, se considera la clave o el tono en el que los participantes intervienen y los instrumentos que utilizan (estilos y registros). Finalmente, se determinan las normas que conducen las acciones de los participantes y el género del acto comunicativo.

Aunque estos criterios de descripción son valiosos, pues nos permiten implementar un análisis detallado de la comunicación a nivel de eventos y actos comunicativos, su atención se dirige espe-

cíficamente al ámbito verbal y deja de lado algunos aspectos paralingüísticos y no lingüísticos de importancia durante la interacción, fundamentales dentro de nuestra concepción multimodal de la textualidad, por ejemplo: la vestimenta, la proxémica, la gestualidad e incluso los elementos de la cultura material utilizados durante la comunicación. Por esta razón —como mencionamos en párrafos anteriores— le hemos dado al modelo presentado por Hymes un enfoque semiótico integral que considera no solamente el repertorio comunicativo como principal elemento de las interacciones entre hablantes, sino también el entorno sociocomunicativo real y completo en el que dichos hablantes se desenvuelven y los signos no verbales que afectan su comunicación.

En este sentido, analizamos los elementos propuestos en el modelo SPEAKING en el contexto que rodea al acto comunicativo. Esto significa que para describir el ambiente, tomamos en cuenta no solo las circunstancias físicas y culturales, sino también las temporales y simbólicas, así como las implicaciones que tienen para el desarrollo del acto comunicativo. En el caso de la secuencia de actos, consideramos, además del aspecto cronológico, los roles de cada participante y su incidencia en el desarrollo de la comunicación. Para analizar los instrumentos utilizados por los participantes nos parece esencial tomar en cuenta no solamente el repertorio lingüístico, como propone Hymes, sino también los instrumentos de la cultura material que intervienen y forman parte irrenunciable de la práctica social. Con respecto a las normas, hemos dado prioridad no a las reglas lingüísticas, sino más bien a las reglas socioculturales explícitas e implícitas que gobiernan la comunicación entre los participantes. Finalmente, el género del acto comunicativo se ve determinado por el tipo de interacción y de práctica social que estamos analizando.

El enfoque semiótico integral del modelo SPEAKING que proponemos en nuestra investigación nos permite demostrar que el hecho de hablar una lengua no se limita, bajo ninguna circunstancia, a lo lingüístico, sino que implica una serie de conexiones entre elementos de naturaleza distinta, conexiones que surgen de manera natural durante la comunicación y no pueden ser ignoradas al momento de plantear una propuesta etnográfico-funcional de reinserción de una lengua extinta.

Las comunidades andwa: antecedentes y situación educativa actual

Antes de proponer nuestro modelo de reinserción lingüística, resulta meritorio describir brevemente los antecedentes didácticos y el perfil general de la situación educativa actual de las comunidades andwa, información que servirá como punto de partida para el diseño de nuestra propuesta. La descripción y los testimonios que se presentan a continuación se obtuvieron a partir del trabajo de campo realizado en las comunidades con maestros y líderes de la nacionalidad Andwa durante los años 2013 y 2014.

El conocer la situación educativa actual de las comunidades andwa previo al diseño e instrumentación de nuestro modelo nos permitió adaptar este a las necesidades de sus principales destinatarios. En primer lugar, es importante mencionar que la mayoría de escuelas primarias en territorio andwa son unidocentes. Los maestros de las escuelas deben cumplir con el currículo impuesto por el Ministerio de Educación, que establece las siguientes materias como obligatorias: Ciencias Naturales, Estudios Sociales, Lengua y Literatura, Matemáticas, Computación, Katsakati (en el caso de la nacionalidad Andwa) e Inglés. El principal problema de la obligatoriedad de estas asignaturas es que ignora las circunstancias en que se desarrollan las comunidades. Por ejemplo, la comunidad de Killu Allpa no cuenta con energía eléctrica, por lo que dictar una clase de computación es prácticamente imposible. Además, los maestros no reciben ningún tipo de capacitación, razón por la cual su conocimiento de algunas asignaturas como Inglés es bastante limitado. Finalmente, existe despreocupación por parte de las autoridades, pues —según testimonios de varios maestros— ningún delegado del Ministerio de Educación ha visitado las escuelas andwa para observar las clases, corroborar que se esté cumpliendo con el currículo y los horarios dispuestos o determinar las necesidades de los docentes y la población estudiantil. Estas consideraciones nos llevaron a reforzar la convicción de que la escuela no debe ser el único espacio donde se inicie el proceso de revitalización de la lengua ancestral de la nacionalidad. Espacios alternativos especialmente importantes son los domésticos y

comunitarios, donde la participación espontánea de sus miembros es garantía de éxito para cualquier programa de revitalización.

En un esfuerzo por iniciar el proceso de recuperación del katsakati, se llevaron a cabo cinco talleres de lengua y cultura desde el año 2012, en los cuales los investigadores trabajaron con maestros y líderes, ofreciéndoles un acercamiento a la historia andwa en las fuentes históricas coloniales y un conocimiento básico de la gramática y el léxico de la lengua.³ Excepto en el último de los talleres, donde tuvimos la oportunidad de realizar una prueba del primer esbozo de nuestro proyecto, la dinámica de los anteriores tuvo como marco el método de gramática-traducción, donde los lingüistas proveían la información léxica y gramatical de la lengua y la traducían al kichwa y/o español para lograr su comprensión. Desde los comienzos de la iniciativa estuvimos convencidos de que era necesario emplear otro método de enseñanza para reintroducir la lengua; un método que procurara devolverle su funcionalidad orgánica en varios contextos; un método que fuera más allá del simple enfoque occidental en el texto y la gramática; un enfoque que conjugara la reintroducción de la lengua con los demás elementos y sistemas semióticos que intervienen en la comunicación real de los hablantes; en fin, un enfoque que apelara no solamente a lo lingüístico, sino a lo visual, lo aural, lo táctil y lo quinésico.

Diseño del modelo

Con nuevos paradigmas como punto de partida, nos propusimos diseñar un modelo que evitara la imposición artificial de material lingüístico en el aprendizaje y se guiara por la funcionalidad del mismo en la comunidad comunicativa. Esta funcionalidad debería considerar no solo la lengua en cuanto sistema de signos verbales,

3 Más información sobre los talleres organizados en: *La lengua andwa: una experiencia en documentación y reapropiación lingüística a través de la educación* (Gómez y Salazar 2015).

sino los demás sistemas semióticos que se entretujan con ella en la comunicación. Dentro de este marco, el modelo que diseñamos se originó en las comunidades andwa gracias al trabajo conjunto de líderes, maestros e investigadores. A partir de las observaciones y el trabajo etnográfico en las comunidades, logramos determinar los contextos en que, de acuerdo con los miembros de la nacionalidad, la reinserción de la lengua ancestral tendría una funcionalidad efectiva no solamente en el aspecto instrumental, sino también en el simbólico. De esta manera obtuvimos cuatro contextos de uso: las festividades, el hogar, la escuela y los programas radiales. Para cada uno de estos contextos desarrollamos un listado de palabras y expresiones en andwa que servirían de pivotes semánticos y nos ayudarían a redactar textos relevantes para los contextos respectivos. Ejecutamos asimismo dramatizaciones realistas situadas en las comunidades, tomando un acto comunicativo para cada contexto. Esto nos permitió reflexionar acerca de todos los sistemas semióticos que intervienen en las interacciones a más de la lengua. Por motivos de tiempo y recursos, fue necesario escoger uno de estos contextos para el diseño y la instrumentación del modelo. Nuestra elección recayó en el complejo festivo de la nacionalidad Andwa. Lo denominamos “complejo” en la medida que las fiestas abarcan una gama de prácticas y significados políticos, religiosos y culturales que nos remiten a otros ámbitos de la realidad comunitaria y doméstica. En el complejo festivo se ven reflejadas múltiples facetas del ser humano y se revela un conjunto de sistemas semióticos concatenados que interactúan a través de los participantes. Pero hay otras razones para haber elegido el complejo festivo de la nacionalidad Andwa como contexto de diseño e instrumentación del modelo etnográfico-comunicativo.

En primer lugar, las fiestas son uno de los contextos donde se intensifica la interacción social de una comunidad, en la medida que implican la puesta en práctica de un conjunto de protocolos y rituales en los que cada individuo asume un rol específico que no tiene lugar en otras instancias de la vida comunitaria. Esto enriquece sobremedida nuestra propuesta porque es un claro reflejo de cómo distintos sistemas semióticos se conjugan para permitir la comunicación. En

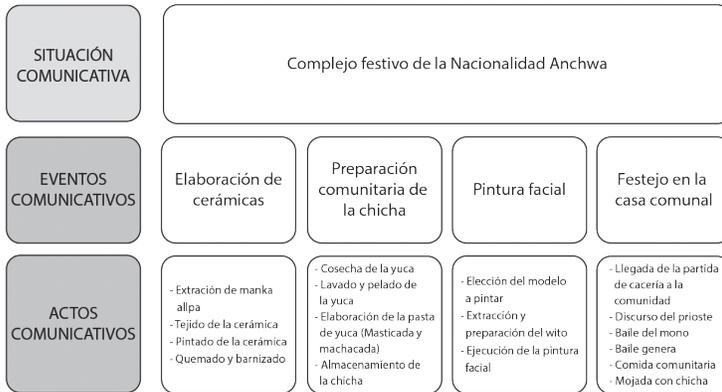
segundo lugar, las fiestas constituyen uno de los símbolos identitarios más sobresalientes de la nacionalidad Andwa, ya que integran diversas expresiones musicales, escénicas, plásticas, gastronómicas, etc. que conforman el patrimonio inmaterial de este grupo indígena. En tercer lugar, de los cuatro contextos de aplicación propuestos por los maestros de las comunidades, es el complejo festivo el único que no solo permite, sino que demanda la participación de todos los miembros de la comunidad, es una de las pocas ocasiones en las que niños y ancianos, hombres y mujeres, además de los líderes de las comunidades, se reúnen en un solo espacio e interactúan de manera constante. Esto, una vez más, contribuye al modelo propuesto, en la medida que este no se limita a espacios “predeterminados” como la escuela, sino que involucra a todos los miembros de la comunidad comunicativa.

Una vez elegido el contexto o situación comunicativa es necesario descomponerlo en eventos y, posteriormente, en actos comunicativos para iniciar el análisis en el marco del modelo SPEAKING. Para el caso que nos ocupa, de acuerdo con la información etnográfica disponible, dividimos el complejo festivo en cuatro eventos comunicativos que, si bien no conforman la totalidad de eventos que lo componen, son los más sobresalientes y representativos: la elaboración de las cerámicas para servir la comida y la bebida durante el festejo, la preparación comunitaria de la chicha por parte de las mujeres, la pintura facial con motivos de animales y el festejo en la casa comunal que dura alrededor de tres días y en el que participan todos los miembros de la comunidad y de comunidades cercanas.⁴ Como siguiente paso, dividimos los eventos en actos comunicativos, unidades mínimas del análisis etnográfico-comunicativo. Para ello dispusimos de la información de audio, video, imágenes y fichas de observación que obtuvimos de los eventos comunicativos durante las visitas a las comunidades. Determinamos así cuatro actos secuenciales en cada evento comunicativo. El siguiente cuadro expone los eventos y actos comunicativos del complejo festivo de la nacionalidad Andwa.

4 Más información sobre el complejo festivo de los grupos kichwas amazónicos del Ecuador en: *Los quichuas del Curaray* (Reeve 1987).

Figura 1

**El complejo festivo de la nacionalidad Andwa:
eventos y actos comunicativos**



Fuente: los autores

Después de determinar los actos comunicativos, procedimos a analizarlos individualmente según el modelo SPEAKING y lo complementamos con el enfoque semiótico integral mencionado. De esta manera pudimos determinar tanto los elementos lingüísticos como no lingüísticos que intervienen en todo acto comunicativo y asegurar que dichos elementos fueran relevantes, cultural y simbólicamente, para los principales destinatarios y co-creadores de nuestra propuesta de reinsertión lingüística.

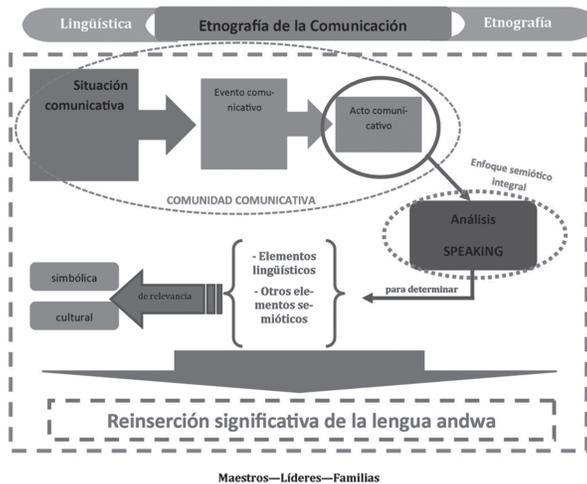
Estamos convencidos de que solo si se parte de las prácticas socioculturales de una comunidad comunicativa, se logrará una reinsertión significativa de la lengua; una reinsertión que le otorgue una textualidad compleja y una funcionalidad orgánica, mas no solamente instrumental; una reinsertión que rompa paradigmas obsoletos que no van más allá de la teoría y que no toman en cuenta que la lengua es un fenómeno completamente social que no existe por sí mismo. En la misma línea, hemos tratado de deshacernos de la idea de que el único contexto de reinsertión de una lengua es la educa-

ción formal o escolarizada. Si bien la escuela es uno de los ámbitos donde recuperar una lengua resulta más “fácil”, en la medida que podemos controlar varios factores que intervienen en el proceso, al mismo tiempo limita enormemente el espectro de los usos lingüísticos y su funcionalidad. Por eso proponemos un modelo que sea aplicable también a otros entornos como el comunitario y el familiar.

No obstante, dado que la iniciativa de reinserción de la lengua empezó a implementarse dentro del marco de la EIB, serán los maestros los primeros usuarios y multiplicadores del modelo, por su papel enculturador y de liderazgo político, social y lingüístico en las comunidades. Al mismo tiempo, por la naturaleza comunitaria y doméstica de los espacios de reinserción es importante socializar el modelo entre las familias y los líderes. Estos, luego de una adecuada capacitación etnográfico-comunicativa, podrán implementar el modelo en los contextos que consideren relevantes. El siguiente diagrama de flujo resume el proceso seguido en la elaboración de nuestra propuesta de reinserción lingüística:

Figura 2

Comunidades andwa



Fuente: los autores

Instrumentación de la propuesta

A continuación presentamos un ejemplo de aplicación del modelo al evento comunicativo de elaboración de cerámicas, donde analizamos un acto comunicativo y determinamos sus aspectos lingüísticos y semióticos en general. Incluimos ejemplos en katsakati (traducidos al español) de las expresiones lingüísticas de relevancia. El análisis del acto comunicativo y la sección de información sobre otros elementos semióticos se realizaron en base al material audiovisual obtenido en 2013, mientras que los aspectos lingüísticos se tomaron de los apuntes gramaticales disponibles (Gómez Rendón, 2011).

En primer lugar, analizamos el ambiente y la escena en que tiene lugar el acto comunicativo. El tejido de la cerámica suele ocurrir en la casa comunal o en la unidad doméstica de una de las mujeres alfareras. En este caso, el ambiente contribuye a la transmisión de conocimientos relacionados con la distribución del trabajo de acuerdo con el género. Al mismo tiempo, al realizarse en ausencia de hombres, el ambiente promueve la confianza y camaradería entre las participantes y desemboca, con frecuencia, en conversaciones de asuntos muy privados que no se tratarían en otras ocasiones.

Las participantes son mujeres de la comunidad, sin límite de edad, por lo que podemos encontrar niñas, jóvenes y ancianas tejiendo la cerámica en un solo ambiente. Esta interacción entre participantes del mismo género pero de edades diferentes contribuye a la transmisión de conocimientos no solo de alfarería, sino de cultura oral, medicina y otros ámbitos de la vida comunitaria. Los fines de este acto comunicativo son claros: tejer los cuencos (*muçawas*) y platos (*kallanas*) de cerámica que serán utilizados durante el festejo por los asistentes.

El acto comunicativo se desarrolla —en condiciones normales— de la siguiente manera: primero, las mujeres preparan su área de trabajo (generalmente una mesa de madera o simplemente una tabla) donde colocan la *manka allpa* (barro de cerámica) que han recolectado en el río. Las mujeres se sientan alrededor de la mesa y

amasan la arcilla hasta formar una masa homogénea que colocan en el centro de la mesa. Cada mujer empieza a tejer su pieza tomando del centro de la mesa la arcilla que necesita. Primero forma la base de la pieza y sobre ella va tejiendo el cuerpo con tiras de arcilla que se moldean una tras otra hasta obtener el largo deseado. Si la arcilla se ha secado demasiado, se la sumerge en agua para que recupere su maleabilidad. La pieza se va tejiendo en tiras y moldeando con las yemas de los dedos hasta que toma la forma deseada. Finalmente se pule con un pedazo de *pilche* (calabaza seca) y se deja reposar por un día antes de lijarla.

La clave utilizada durante el acto está determinada por la jovialidad de las mujeres mientras realizan el trabajo: cuentan historias, comparten secretos, ríen e incluso cantan. Generalmente, las mujeres adultas transmiten este conocimiento a sus hijas durante el proceso de tejido, en un registro informal y de fácil comprensión. En cuanto a los instrumentos de la cultura material, se utiliza un *pilche* con agua para suavizar el barro endurecido y trozos de *pilche* para ir moldeando la cerámica sobre la tabla o en una mesa de madera improvisada.

Durante el desarrollo del acto comunicativo podemos observar que se trata de una actividad exclusivamente femenina. Existen varias normas con relación a las diferentes etapas de elaboración de la cerámica, desde la recolección hasta el tejido. Así, por ejemplo, quien recolecta el barro debe tomar solamente lo que utilizará, pues si al final el barro se desperdicia, el espíritu “dueño” del barro lo esconderá la próxima vez. Asimismo, durante el proceso de tejido, la mujer que confecciona no debe expedir flatulencias porque ello hace que la pieza se resquebraje durante la etapa de secado. Por último, en cuanto a los géneros del acto comunicativo, podemos mencionar un diálogo amistoso entre alfareras así como un monólogo en el que una alfarera más experimentada da instrucciones a las que se están iniciando en este arte. A su vez, desde una perspectiva etnográfica, se trata de una actividad comunitaria relacionada con los preparativos de una festividad.

Una vez descrito el acto comunicativo, podemos determinar los elementos de la lengua que se requieren para su ejecución. Estos elementos son de naturaleza léxica y gramatical. Los primeros se encuentran determinados por la actividad y se organizan en campos semánticos que incluyen los materiales y las herramientas utilizadas, los lugares donde se obtuvieron, las características de los productos finales elaborados, etc. En cuanto a los segundos, podemos tomar a manera de ejemplo dos elementos estructurales cuya re inserción resulta significativa para el tejido de cerámica. El primero son los pronombres demostrativos, pues durante la elaboración de las piezas de cerámica, ocurren distintos tipos de actos deícticos que localizan objetos, espacios o personas. Los siguientes enunciados son de ocurrencia frecuente en este contexto, con lo cual la introducción de este elemento formal está funcionalmente motivada:

Inio atsáshi ishiji

Esta mucahua es linda.

Anó mukwaja muwakata kiantee

Tráeme **ese** pilche con agua.

Kono iyakijiya mara kikyatari

Cogí el barro en **aquel** pueblo.

El segundo elemento gramatical está constituido por los conectores. Como en otras prácticas que siguen un protocolo, los conectores permiten crear una secuencia de instrucciones correspondientes a pasos concatenados, rasgo del todo relevante en circunstancias en que una alfarera mayor transmite sus conocimientos a una alfarera joven, como se ilustra en los siguientes ejemplos:

Nanajá mara awashita pajidya

Entonces aplastamos el barro con las manos.

Kikwerari kichityari awakwa atsáshi nasaukari
Tejí con cuidado. **Sin embargo**, el plato se rompió.

Muwajé atsáshi warájiya paperakaja
Después trabajamos la kallana en la tabla.

No podemos dejar de lado los demás elementos semióticos que intervienen en el acto comunicativo. En ocasiones, las alfareras trabajan en el piso, alrededor de hojas de plátano y no necesariamente en una mesa. En este caso las mujeres se sientan de manera circular o semicircular (nunca en línea recta), una cerca de la otra, con las hijas siempre junto a las madres, que las guían durante el proceso de tejido. La gestualidad es muy rica, especialmente al momento de narrar historias; en ocasiones las mujeres dejan a un lado la pieza que están tejiendo para poder utilizar las manos y acompañar con gestos y mímicas la historia que narran. Este aspecto resulta esencial para la aplicación del modelo y la instrumentación de diálogos y frases como las que propusimos anteriormente, pues su aplicación deberá ir acompañada de los gestos propios para cada una de ellas, elementos semióticos cuyo uso en contexto y significado también deberán analizarse.

Ya se podrá haber dado cuenta el lector a partir de este breve ejemplo, de la abismal diferencia entre reintroducir una lengua de manera artificial —centrados en la gramática y en los libros de texto— y reintroducirla partiendo de su origen, es decir, de prácticas sociales articuladas con un propósito y llenas de significado referencial, instrumental y simbólico. Estamos convencidos de que al romper los esquemas tradicionales de enseñanza de lenguas y partir de las prácticas socioculturales, el modelo que hemos esbozado aquí permite alcanzar una reinserción funcional, social y culturalmente significativa de la lengua, y contribuye al mismo tiempo a la preservación y transmisión de prácticas que contienen los saberes ancestrales de la nacionalidad.

Conclusiones

La propuesta que acabamos de perfilar está todavía en su etapa experimental, pero los resultados obtenidos a la fecha son promisorios. Sin duda hay aspectos que requieren de mayor atención. Uno de ellos, posiblemente el más complejo, es la integración funcional y significativa de los procesos de lectoescritura. Con este fin, es preciso que llevemos a cabo un trabajo de etnografía de la lectura y la escritura en las comunidades andwa, a fin de identificar los espacios extraescolares —de cuya existencia estamos seguros por indicios recogidos ya durante nuestras estadias de campo— en los que se puedan reinsertar estas prácticas “letradas” dentro de actos, eventos y situaciones comunicativas mayores que forman parte de la vida doméstica y comunitaria. Mientras tanto, la aplicación de este modelo en la escuela deberá superar el paradigma escriturario que consagra el uso de los libros de texto y otros materiales escritos como condición *sine qua non* para la transferencia de conocimiento, y anclarse en las prácticas propias de las comunidades como requisito de su funcionalidad orgánica.

La educación formal o escolarizada no constituye el único ni el mejor espacio para la revitalización de lenguas amenazadas o para la reinserción de lenguas extintas. Esta requiere de contextos socio-comunicativos relevantes tanto como del trabajo conjunto de los agentes socializadores y enculturadores de la comunidad de hablantes. Uno de estos agentes es el maestro, que juega un papel fundamental porque goza de una posición estratégica en la circulación de conocimientos y es uno de los puntos de articulación más efectivos con la sociedad hispanohablante, lo que le permite ejercer un efecto multiplicador en los esfuerzos de reinserción lingüística.

La aplicación de nuestra propuesta no guarda similitudes con la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras en las aulas de los centros educativos urbanos, por lo que es necesario ser cuidadosos a la hora de exportar protocolos o criterios de unos espacios socio-comunicativos a otros, sobre todo cuando no conocemos su fun-

cionamiento y simbolismo. En este sentido, al originarse en prácticas socioculturales relevantes para la comunidad, nuestro modelo debe ser implementado de manera contextualmente consecuente. Existen, por ejemplo, en las comunidades, prácticas que son propias del género masculino mientras que otras son exclusivas del género femenino. No reconocer este criterio, que desde un punto de vista antropológico no conlleva una desigualdad de género sino responde a la estructura social en la que quiere insertarse la lengua, puede provocar el efecto contrario al buscado, a saber, la disfuncionalidad de la reinserción. En el caso del evento comunicativo que discutimos, el modelo puede ser aplicado significativamente solo entre las niñas. Sin embargo, es posible aplicar paralelamente el mismo a una práctica sociocomunicativa relacionada con el género masculino, como el tejido de canastas (*ashangas*) o redes de pesca (*llikas*). De este modo, la instrumentación del modelo dentro del aula exige una planificación que tome en cuenta divisiones de género que no son opuestas sino complementarias dentro de las comunidades de reinserción.

Por el marco filosófico en que se desenvuelve y los antecedentes de su desarrollo, nuestro modelo encierra, hoy por hoy, un dilema evidente: por una parte, aplicarlo en el aula permite un mejor control de la situación comunicativa, sobre todo en una fase experimental; por otra parte, la aplicación exige salir del aula para alcanzar una instrumentación que comprenda otros vínculos semióticos que no se encuentran en la escuela. La solución obvia al dilema consiste en integrar paulatinamente las actividades de reinserción a la vida diaria de las comunidades y las familias. Esta solución ha sido implementada aleatoriamente como una alternativa secundaria en los modelos más innovadores. Convertirla ahora en una práctica sistemática es un nuevo desafío para los modelos de revitalización, desafío que exige un nuevo paradigma: pensar el “aula” como un espacio pedagógico diferente.

Referencias bibliográficas

- Austin, J. (1962). *How to do things with words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. Oxford: Clarendon Press.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Verlag von Gustav Fischer.
- Chandler, D. (2015). *Introducción a la semiótica*. Quito: Abya-Yala.
- Chevalier, J. y Gheerbrant, A. (2009). *Diccionario de los símbolos*. Madrid: Herder.
- Cipolletti, M. S. (2008). “Nostalgia del monte. Indígenas del Oriente Peruano según un manuscrito del jesuita Juan Magnin”. En: *Anthropos*, vol. 103, nº 2, pp. 507-525.
- Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. París: Minuit.
- Ferguson, C. (1959). “Diglosia”. En: *Word*, vol. 15, pp. 325-340.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gómez Rendón, J. (2011). *Lingüística andoa. Informe de investigación*. Quito: Dirección Nacional de Educación Bilingüe, (manuscrito sin publicar).
- (2013). “Construcción histórica y narrativa de la identidad andoa”. En: *Revista del Consejo Nacional de Cultura*, nº 21, pp. 37-104.
- Gómez Rendón, J. y Jarrín Paredes, G. (2014). “Hacia una ecología de la revitalización lingüística”. En: *Revista del Patrimonio Cultural del Ecuador*, nº 6, pp. 34-55.
- Gómez Rendón, J. y Salazar, D. (2015). “La lengua andwa: una experiencia en documentación y reapropiación lingüística a través de la educación”. En: *Revista Zona Próxima*, nº 23. Colombia: Universidad del Norte.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (eds.). (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Nueva York: Holt, Rhinehart & Winston.
- Halliday, M. A. K. (1979). “Modes of meaning and modes of expression: Types of grammatical structure and their determination by different semantic functions”. En: D. J. Allerton, E. Carney y D. Holdcroft (eds.), *Function and context in linguistic analysis: essays offered to William Haas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hurtado Cerón, A. y Molina Bedoya, V. (2013). “Tejido y re-creación de la vida alrededor del fogón. Comunidad indígena nasa de Caldono (Cauca), Colombia”. En: *Educación y Territorio*, vol. 3, nº 1, pp. 15-30.

- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jakobson, R. (1958). "Closing Statement: Linguistics and Poetics". En: T. A. Sebeok, *Style In Language*. Cambridge Massachusetts: MIT Press.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Nuckolls, J. B. (1996). *Sounds Like Life: Sound-Symbolic Grammar, Performance and Cognition in Pastaza Quechua*. Nueva York: Oxford University Press.
- (2010). *Lessons From a Quechua Strongwoman: Ideophony, Dialogue and Perspective*. Tucson: University of Arizona Press.
- Nuckolls, J. B. y Swanson, T. (2014). "Earthy concreteness and anti-hypotheticalism in Amazonian Quichua Discourse". En: *Tipiti: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America*, vol. 12, n° 1, pp. 48-60.
- Rappaport, J. y Cummins, T. (2012). *Beyond the Lettered City. Indigenous Literacies in the Andes*. Durham y Londres: Duke University Press.
- Reeve, M. E. (2002). *Los quichuas del Curaray. El proceso de formación de la identidad*. Quito: Abya-Yala.
- Salomon, F. y Niño-Murcia, M. (2011). *The Lettered Mountain. A Peruvian Village's Way with Writing*. Durham y Londres: Duke University Press.
- Sánchez Parga, J. (1988). *Aprendizaje, conocimiento y comunicación en la comunidad andina*. Quito: Centro Andino de Acción Popular.
- Searle, J. (1969). *Speech acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

DE LA ESCUELA INTERCULTURAL A LA COSMOVISIÓN INDÍGENA: LOS ESCOLLOS DEL CAMINO¹

Horacio Biord Castillo²

Academia Venezolana de la Lengua

Venezuela

Introducción

Durante las últimas décadas, cada vez se ha hecho más común —en las declaraciones de principios, manifiestos o comunicados de las organizaciones indígenas— invocar la cosmovisión indígena, la religión tradicional, la sabiduría de los ancianos, el respeto a la Pachamama o Madre Tierra y el respeto a los usos y costumbres tradicionales. Sin embargo, esas invocaciones en muchos casos se han ido “desemantizando” y se han convertido en meros lemas o declaraciones programáticas vacías de contenido, es decir, se colocan como un requisito retórico, pero su contenido no solo no se precisa exactamente, sino que tampoco se traduce en una praxis vital ni en una práctica educativa. Esas expresiones aluden a la cultura propia de las sociedades indígenas y, más específicamente, a los recursos simbólicos o *superestructura* de la que dimana el sentido que una cultura de-

1 Conferencia pronunciada en el Primer Encuentro Intercultural Universitario: La Cosmovisión Indígena, Universidad Nacional Abierta, Centro Local Amazonas, Puerto Ayacucho, estado de Amazonas, 25 de marzo de 2015.

2 Investigador del Laboratorio de Etnohistoria y Oralidad. Centro de Antropología J. M. Cruxent. Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas. Profesor de la Universidad Católica Andrés Bello.

terminada le proporciona a la sociedad que la cristalizó y la mantiene viva mediante su continua recreación.

El uso retórico de tales expresiones ha contribuido a vaciarlas de contenido. Parecería que se emplean para designar “algo” cada vez más lejano que se invoca como “mito de origen” y fundamentación de un propósito o —quizá más exactamente— como legitimación de la vocería de las dirigencias indígenas. Son precisamente esos líderes —en muchos casos totalmente urbanos y cada vez más alienados de sus propias culturas y comunidades de origen— quienes invocan con más fuerza esas expresiones, convertidas en meras consignas de corte ya no indigenista sino “indiocrático”.³

Se trata de una reafirmación idiosincrásica frente a sectores dominantes y excluyentes, las elites políticas e intelectuales que en el pasado redujeron a los pueblos indígenas a una condición subalterna y a una invisibilidad social e incluso minorizada.⁴ Tales expresiones buscan reafirmar una etnicidad amenazada y poco visible. En ese contexto —de reafirmación política— tienen sentido y cumplen una función importante que no se puede menospreciar, sin embargo, más allá de ese tipo de discurso encontramos que tales expresiones poco o nada dicen.

En el caso de la EIB para indígenas, como modalidad de la educación formal, esas expresiones y otras similares corren el riesgo de ver desplazado su significado al campo político: la reafirmación de una identidad étnica, pero vaciada de su contenido etnográfico real, es decir, toda sociedad posee una cosmovisión particular, una manera de ver y entender el mundo. Dicho de otra forma, la cosmovisión constituye un universal cultural. La cosmovisión es la esencia de una cultura, de toda cultura. Pero cada cultura tiene una cosmo-

3 Es decir, referidas a las posiciones de poder de las dirigencias indígenas dentro de las estructuras del Estado (ver Biord Castillo 2008).

4 Se tiende a considerarlos “minorías” cuando no lo eran estrictamente ni “nacional” ni regionalmente, como ha sucedido en muchos países de América Latina.

visión *única e irreplicable*, aunque pueda ser parecida a sociedades con recursos culturales similares. El *quid* de la cuestión viene a ser el contenido de esa cosmovisión.

Este trabajo constituye, pues, una reflexión sobre la nada fácil y casi tormentosa relación entre la educación formal y las cosmovisiones indígenas dentro del sistema educativo de Venezuela.

Cosmovisión e *imago mundi*

La expresión latina *imago mundi* alude, precisamente, a una imagen o representación colectiva acerca del mundo. Esa imagen forma parte o está influida por la cosmovisión de un pueblo, pero es solo una parte de ella. La cosmovisión está comprendida dentro de los recursos simbólicos de una cultura y, en pocas palabras, es la manera como una sociedad entiende y asume el mundo. Forma parte de la superestructura e, incluso, se puede afirmar que deriva de la religión o está muy relacionada con ella, pero tiene una especificidad particular.

Conceptos relacionados son hierofanía (o manifestación de lo sagrado), teogonía (origen de los dioses), cosmogonía (origen del cosmos o mundo) y ecogonía (origen de la tierra y sus recursos). Las creencias acerca de lo sagrado y el origen del mundo y de la vida influyen en la cosmovisión de un pueblo y, generalmente, la determinan. A su vez, la cosmovisión, ya fuertemente matizada por lo sagrado, influye en el *episteme* o conocimiento de un pueblo (recursos cognoscitivos o ideológicos), en su *ethos* o usos y costumbres (recursos organizacionales) y en su *pathos* o sentimientos (recursos afectivos).

La cosmovisión viene a ser como el motor o el corazón de una cultura. Sin esa fuerza generada por la cosmovisión y en ella resumida, una cultura pierde el rasgo esencial que alimenta su identidad y cohesiona a sus miembros: aquello que surgió —al menos en esencia— en el momento de cristalización de una identidad étnica. De allí, pues, su extrema relevancia para la continuidad y persistencia de una cultura y una identidad. La idea que expresa un etnocidio se

resume en la destrucción de una cosmovisión. Ello implica la desarticulación de la superestructura de una sociedad, es decir, de los parámetros que dan sentido y significado a su cultura, a sus valores y a su identidad. Pudieran pensarse, al menos, tres tipos de etnocidio: uno ascendente, otro descendente y uno de carácter mixto.

Tabla 1
Algunos tipos de etnocidio

| Tipo | Características |
|-------------|---|
| Ascendente | Desde la infraestructura hacia la superestructura. Se enajenan recursos como la tierra, la mano de obra. Se prohíbe alimentos y vestimentas. Paulatinamente se destruye la estructura, se desarticula. Se prohíbe formas de organización social y política, desde el matrimonio y otras costumbres ligadas al apareamiento, la procreación y el parentesco hasta instituciones propias de ejercer el control político de una sociedad (descentralizada o no). |
| Descendente | Desde la superestructura hasta la estructura en un proceso a la inversa. Al destruirse el complejo de significados y símbolos de una cultura la sociedad pierde el marco interpretativo que cohesionaba su cultura propia y permite la toma de decisiones. Generalmente causa de manera inmediata la destrucción del ámbito de cultura autónoma y de la identidad de una sociedad con sus recursos culturales (identidad étnica). |
| Mixto | Integra rasgos del ascendente y del descendente y genera una transculturación más agresiva y precipitada. |

Fuente: el autor

El *etnocidio ascendente* generalmente resulta en la persistencia de una identidad pero con carencia de recursos culturales propios. Es posible observarla, en casos recientes, en los procesos forzados (por diversas razones) de urbanización de poblaciones indígenas que, tras una o dos generaciones asentadas en centros urbanos, pierden gran parte de su cultura aunque conservan una identidad, al menos como ideología. Con frecuencia esta fundamenta la reivindicación de derechos colectivos y la persistencia de una idea de alteridad frente a otras poblaciones. En cambio, el *etnocidio descendente* produce

la pérdida de identificación particular y deviene en situaciones de identidades indias genéricas. Estas pueden interpretarse como una conciencia étnica, por lo general innominada. Coincide con poblaciones campesinas descendientes de sociedades indígenas históricas que, como parte de las agresiones coloniales, sufrieron procesos de cambio ideológico (como los llevados a cabo por antiguas misiones religiosas). El *etnocidio mixto* se puede catalogar de agudo y guarda sincronía con fenómenos coloniales o neocoloniales activos de fricción interétnica intensos y frontales, es decir, no encubiertos sino explícitos y muchas veces acompañados de genocidios. Gran parte de los etnocidios ocurridos en América en el siglo XVI, fundamentalmente, son de este tipo. Igual sucedió con otros eventos vividos en los países latinoamericanos en el siglo XX. Los primeros resultaron en el surgimiento de sectores sobrevivientes denominados “mestizos” (falsos o supuestos “mestizos”⁵) y los segundos en grupos marginalizados y minorizados, sometidos en ocasiones a la mendicidad.

La cosmovisión propia de un pueblo indígena fundamenta sus saberes y haceres, sus sistemas cognoscitivos y de taxonomía, su acervo. Los pueblos indígenas amazónicos, como otros muchos y a diferencia de lo que han hecho las sociedades occidentales tras el racionalismo y, sobre todo, con el impulso del positivismo, no separan religión, sabiduría profana —en un amplio sentido— y medicina. Algunas sociedades engloban esos conocimientos en una sola noción. Así, los ye’kuanas la denominan *watunna* o “sabiduría” (Civriux, 1992). Se trata de un conocimiento esotérico o especializado, al que se accede mediante una larga formación que implica ordalías o pruebas, explícitas o implícitas, que buscan ponderar no solo lo aprendido por los candidatos, sino también su fortaleza y prudencia en el manejo de fuerzas que pueden resultar letales o de difícil ma-

5 En el sentido de que si bien son mestizos como todas las poblaciones humanas no coinciden con la noción históricamente aceptada de mestizaje en América Latina (descendientes de blancos e indios) sino más bien con la versión ideológica: “mestizos” o poblaciones no solo reducidas sino a las que les han sido impuestas los modos de vida de las sociedades coloniales o neocoloniales.

nejo. Ese conocimiento esotérico o sagrado tiene, entre otros, dos rasgos que deben ser destacados:

1. Se trata de un conocimiento contextualizado en un complejo de significados y en un espectro de símbolos solidarios entre sí, lo que impide aislar o reducir sus contenidos como si fueran autárquicos o autorreferentes.
2. Está disperso o disgregado en versiones, algunas coincidentes u otras contradictorias, típicas no solo de sociedades ágrafas que transmiten oralmente sus tradiciones, sino de religiones de carácter abierto o politeístas que no poseen ni una versión única y excluyente de la historia sagrada ni una iglesia o casta sacerdotal institucionalizada, como ocurre en las grandes religiones mono-teístas (judaísmo, cristianismo e islamismo) o en otras de carácter politeísta (la religión del antiguo Egipto, donde había una casta sacerdotal aunque no una versión única de la historia sagrada).

En consecuencia, al hablar de cosmovisión indígena se alude a una gran sintaxis simbólica que ordena de manera paradigmática las versiones o relatos, que pueden considerarse, en este caso, “concreciones sintagmáticas” o grupos de símbolos y significados afines. Esa sintaxis no es compatible con otras, es decir, es intransitiva aunque pueda resultar más o menos similar a otras que pertenezcan a un mismo horizonte civilizatorio con matrices culturales comunes.

Tabla 2

Tipos de relaciones que ocurren en una cosmovisión

| | |
|---------------------------|--------------------------|
| Cosmovisión | |
| Relaciones paradigmáticas | Relaciones sintagmáticas |

Fuente: el autor

Como se observa en la tabla 2, las relaciones paradigmáticas tienen carácter latente y vertical, es decir, ordenan las relaciones sintagmáticas. Le dan sentido y coherencia profunda. La aprehensión

de este nivel paradigmático solo es posible mediante un análisis que permita aprehender significados no conscientes. En cambio, las relaciones sintagmáticas son de tipo horizontal. Estas, a su vez, aun en el campo simbólico, logran expresarse mediante relatos (mitos, historias, narrativas) que agregan significados y símbolos lo cual facilita identificar y correlacionar indicios que permiten realizar una aproximación interpretativa.

Reflexión: el síndrome pedagógico

La educación intercultural, como modalidad de la educación formal en Venezuela, ha sido aplicada desde sus inicios con una perspectiva reduccionista. Un primer rasgo de ello es su restricción a la educación para indígenas, a pesar de que todo el sistema educativo del país debería ser intercultural (Bjord Castillo s/f a). En ello, el sistema educativo y sus autoridades cargan la responsabilidad, así como la de haber dejados solos a los docentes y a la deriva lo que ha podido ser un gran proyecto educativo (Bjord Castillo 2002, 2004a). En efecto, la llamada EIB, entendiéndose para indígenas, se ha limitado a la inclusión de contenidos provenientes de las culturas amerindias del país en un currículo supuestamente diferenciado. Dichos contenidos, sin embargo, se subordinan a los de la sociedad mayoritaria o envolvente, es decir, a aquellos que los planificadores y las autoridades educativas consideran apropiados para cada nivel de la educación general del país. Con frecuencia, se insertan solo como aspectos exóticos y pintorescos presentados como íconos de una nueva versión del folclor “nacional” o elementos típicos de las regiones habitadas por indígenas (Bjord Castillo, 2003). Parecería, en consecuencia, un espejo para reflejar, retocados por la estética no indígena —u occidental—, al indio. Esto último cumple la función de blanqueamiento o mestizaje biológico y sincretismo cultural. Lo indio en la escuela pasa a ser la justificación de una nomenclatura (“educación intercultural bilingüe”) y objeto y motivo, a la vez, de una representación cultural más que una vivencia. Esa representación es, muchas veces, una *invención* en el sentido que

da Bernard Lewis (1984), es decir, versión elaborada con fines legitimadores y propagandísticos.

Parecería que un síndrome pedagógico ha absorbido lo indio en la escuela de y para los indios. Si bien reafirmar la memoria de lo indio y de los indios, su presencia y su visibilidad, es una contribución al redimensionamiento de la conciencia venezolana sobre sus propios orígenes y la diversidad sociocultural y lingüística actual, es decir, vigente, del país... ello no es suficiente. La educación intercultural, además de esa tan necesaria reafirmación, debe fomentar el diálogo de saberes y haceres, la tolerancia étnica, la concreción factible de una sociedad pluriétnica, multicultural y multilingüística. La representación de lo indio y de los indios debe trascender ese nivel de escenificación y teatralidad y dar paso a una valoración de la indianidad, a una superación del desarraigo y la alienación cultural mediante la progresiva y total eliminación del racismo, la discriminación, la vergüenza étnica, cultural y lingüística; sean todos esos fenómenos manifestaciones encubiertas o francamente evidentes.

La educación formal se ha debatido en un movimiento pendular: transmitir o generar conocimientos. Si bien el papel fundamental de la escuela es transmitirlos, el síndrome pedagógico encuentra su justificación en una pretendida intención de generar conocimientos. Esto, que obviamente no niega la posibilidad del docente-investigador (aunque lo sustantivo sigue siendo la docencia), más bien se refiere a la socialización, difusión y transferencias de conocimientos. Sería excepcional que la escuela se convirtiera en verdadera generadora de conocimientos. Sin embargo, esa pretensión utópica ha cimentado, a su vez, lo que podría interpretarse como una soberbia pedagógica frente a "otros" saberes, haceres y *epistemes*, en un sentido más amplio, incluidos los indígenas. Ello se traduce en un discurso y una praxis contradictoria: el discurso los legitima y la praxis los excluye.

Como parte del síndrome pedagógico, las cosmovisiones indígenas pasan a ser elementos valorados por su condición más exótica que intrínsecamente valiosa. Se les atribuyen valores extrínsecos

añadidos como parte de un discurso que se autodefine y autojustifica como incluyente y abierto, pero que solo resulta así parcialmente. En virtud de su esencia y de su condición de emanar de un *episteme* y de un sistema cognoscitivo no solo distinto, sino contradictorio con el carácter supuestamente “occidental”, la cosmovisión de un pueblo indígena no resulta fácil de integrarse a la educación formal. Presenta retos y desafíos muy complejos de enfrentar. Es necesario enfatizar que la escuela formal no puede incorporar la cosmovisión indígena sin reinventarse a sí misma. Dicho en otras palabras, la conjunción de la educación formal y las cosmovisiones indígenas, sin que estas se conviertan en meros temas referenciales o de representación, es difícil y compleja pero no del todo imposible.

La educación formal requiere ajustes en su diseño y en su praxis para incorporar una dimensión verdaderamente intercultural con lo cual evitar que lo *intercultural* sea un mero rótulo nominativo. De igual manera, la conversión de las escuelas para indígenas en verdaderos centros de apoyo para la preservación de las culturas tradicionales e idiomas ancestrales, pasa por la reinención de la educación formal y la escuela, es decir, requieren transformarse para no convertirse en agentes propiciadores de un etnocidio descendente. Ello pudiera ocurrir, sobre todo, de manera oculta o sin que se tenga plena conciencia de ello, lo cual es más grave aún.

Lo que llamo “síndrome pedagógico” es, precisamente, la tendencia a escolarizar —en los términos de su reducción a unidades manejables en la praxis educativa— sustancias y formas que no solo provienen de otras tradiciones culturales, sino que por ello mismo no pueden ser integradas de manera mecánica a la educación formal. Otro asunto colateral, pero no menos importante, está relacionado con el dilema de la escuela y del docente, en particular, sobre el rol de ambos: ¿transmitir o generar los contenidos? Muchas veces se les exige a los docentes transmitir “algo” (en este caso lo referido a la cosmovisión indígena, aunque sea la de su propio pueblo) que desconoce o conoce parcialmente, habida cuenta de la especialización de ese *conocimiento sagrado*, en los términos que ya se han expuesto. Aquí se

manifiesta una vieja oposición e incluso rivalidad entre los docentes y los sabios indígenas en las comunidades nativas: ¿quién “posee” el conocimiento? Esa oposición tiene un trasfondo aún más dramático en contextos de cambio social y de etnocidios latentes: el prestigio de *lo que se posee* más allá del atribuido al *poseedor* mismo. El maestro pasa a ser visto como poseedor del conocimiento de la sociedad envolvente y sus tecnologías frente al sabio que posee el conocimiento ancestral. Se establece así una falsa —pero en extremo riesgosa— antinomia entre futuro y pasado, entre lo porvenir y lo superado, entre modernidad y tradición, entre progreso y atraso (incluso a veces expresado en el discurso colonial como lo civilizado y lo incivilizado o lo racional y lo irracional), que basta por sí sola para desencadenar lo que pudiéramos denominar un “autoetnocidio”, expresado en el desprecio a la cultura propia, el desarraigo y la alienación.

El síndrome pedagógico, al reducir lo indígena en la EIB a un elemento exótico y pintoresco contribuye a esa percepción tan sutil como dañina.

Propuesta

¿Es factible llegar a lo indígena y a la cosmovisión indígena desde la escuela intercultural? Mi respuesta es afirmativa, pero condicionada. Es posible, pero difícil, como toda gran obra. Se trata de un reto enorme, nada fácil ciertamente, pero no por ello imposible. Yo diría que es o debería ser el objetivo más importante de la educación intercultural para indígenas: conjugar la educación formal con la educación propia sin descuidar una meta práctica de la educación formal que, en el caso de las escuelas para indígenas, es adiestrar al estudiante para la prosecución de estudios como una forma de adquirir las competencias y destrezas que garanticen su inserción equi-

tativa pero diferenciada, es decir, *con identidad* y desde *su identidad*, en la sociedad envolvente y en el mundo globalizado pero universal.⁶

La reiteración de la conjunción adversativa “pero” en el párrafo anterior es intencional y creo que muestra el carácter del reto: un camino lleno de escollos, un río con muchos raudales, con piedras y rápidos. No hay verdades absolutas en esta materia y, mucho menos, recetas únicas. Quizá, como en los versos del poeta español Antonio Machado,⁷ no haya ni siquiera camino sino que se irá haciendo al construir e implementar experiencias, evaluarlas, desecharlas, retomarlas, crear otras y buscar nuevas formas. A lo largo de mi experiencia con maestros indígenas he encontrado una preocupación reiterada que se expresa en dos cuestiones fundamentales:

¿Qué es la educación intercultural?

¿Cómo debe ser la didáctica de una educación intercultural para indígenas?

Mi percepción es que los docentes sienten lo mismo que yo: que la EIB en Venezuela es solo una etiqueta. De tanto usarla se ha ido convirtiendo en un discurso. Antes solía decir que la EIB en Venezuela tenía solo un funcionamiento nominal, pero ahora creo que se trata de algo más: de una realidad discursiva más que factual. Metiendo aún más el dedo en la llaga, me atrevería a afirmar que estamos enredados en el discurso mientras que las realidades avanzan y se transforman, como es esperable, a una velocidad distinta en cada caso y siempre arrolladora. Diversos actores involucrados seguimos igual que hace tres décadas: los antropólogos soñando con un mo-

6 Universal en el sentido de no excluyente de la megadiversidad sociocultural y lingüística representada por las sociedades, culturas y lenguas no dominantes, minoritarias o minorizadas, según el caso.

7 “Caminante, son tus huellas / el camino y nada más; / Caminante, no hay camino, / se hace camino al andar. / Al andar se hace el camino, / y al volver la vista atrás / se ve la senda que nunca / se ha de volver a pisar. / Caminante no hay camino / sino estelas en la mar”.

delo ideal, los lingüistas alucinados con los análisis descriptivos y tipológicos, los pedagogos imbuidos en su síndrome escolarizante, los planificadores confundidos entre órdenes y contraórdenes de las autoridades educativas, los directivos tratando de mediar entre estas y los maestros de aula, los docentes añorando la capacitación definitiva, los misioneros e indigenistas queriendo ayudar y a veces “desayudando” sin querer, las agencias internacionales propiciando diagnósticos e intercambio de experiencias, y las escuelas, los alumnos y los padres esperando y en la inútil y larga espera viendo cómo todo cambia día a día.

Cuando se decretó el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela, en septiembre de 1979, las realidades de los pueblos indígenas eran muy diversas (Bjord Castillo, 2002, 2004a), hoy las condiciones han cambiado y dos fenómenos entonces incipientes se han consolidado: la urbanización de la población indígena y los conglomerados multiétnicos. Estas características no invalidan el modelo intercultural bilingüe, antes bien lo hacen aún más pertinente. Sin embargo, obligan también a repensarlo y adaptarlo a las transformaciones sociales y los nuevos requerimientos. Si algo debe “sociotransformarse” —como gusta decir algunos planificadores del Estado— es precisamente la praxis educativa intercultural bilingüe.

A diferencia de cuatro décadas atrás, hoy tenemos más docentes indígenas titulados e incluso con posgrados, disponemos de más y mejores descripciones culturales y lingüísticas, en algunos casos incluso con manuales pedagógicos y guías de socialización de infantes y tal vez dos o tres generaciones de egresados de escuelas interculturales bilingües (Bjord Castillo 2004b, 2008). Lo que sí no tenemos, además de recursos y de verdaderas voluntades políticas (sino esporádicas y espasmódicas como ha ocurrido a lo largo del desarrollo del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe), es una EIB de calidad, verdaderamente diferenciada, basada en aprendizajes significativos y fundamental y verdaderamente —reitero— intercultural.

Mi propuesta (si queremos llegar al “alma” de los pueblos indígenas, a su cosmovisión, para fortalecerla y no sustituirla, para

sostenerla y no desplazarla, como sustancia o paradigma proveedor de sentido a las culturas indias y por extensión —aunque ello encuentre tanta resistencia— a la cultura “venezolana”⁸) es evitar que el síndrome pedagógico arroje y reduzca la EIB. En otras palabras, hay que liberarla de la educación formal, de sus efectos reduccionistas; se trata de acercar la escuela a la cosmovisión indígena y no al revés; que la escuela vaya a la cosmovisión indígena y no al revés, como en el refrán popular: “Cuando la montaña no va a Mahoma, Mahoma va a la montaña”. Si la escuela va a la cosmovisión indígena, la escuela se enriquece; si la cosmovisión indígena va a la escuela ambas se empobrecen, aunque parezca que la escuela gana (en todo caso, ganaría solo una riqueza efímera, volátil e incompleta).

Creo importante insistir en esto. La educación intercultural, la educación intercultural bilingüe para indígenas y toda la educación formal, ganarían al desescolarizarse, volviendo al planteamiento señero de la “ciudad educativa” del famoso informe *Aprender a ser*, de Edgar Faure y sus colaboradores (1977) y a planteamientos similares de otros teóricos.

Me explico. Primero, por una parte, la escuela, como sitio físico, no es ni debe ser el único *locus* para la educación. Sería suicida pensarlo así, habida cuenta del progreso tecnológico y de la brecha que en ese campo impide a las escuelas, especialmente de países pobres y de regiones y comunidades deprimidas, tener un acceso a tecnologías de punta, que con frecuencia se encuentran bien en las casas de los estudiantes o en otros sitios.⁹ Esto permitiría ampliar los espacios y sobre todo las experiencias de aprendizaje y no disociar lo tradicional o indígena de lo escolar de una manera tan tajante y rígida, reforzando de manera directa o indirecta el desprecio hacia lo ancestral presentado como algo “pasado” frente a lo actual. Segundo, se debe evitar que los

8 Ver Biorid Castillo s/f b.

9 En este sentido, la introducción del Programa Canaimita de entrega de computadores portátiles a los estudiantes, a pesar de sus limitaciones, es un ejemplo perfectible de innovación educativa.

rígidos formatos de la educación formal reduzcan a sus necesidades y dimensiones la amplitud y complejidad de la cosmovisión indígena. Tercero, más que enseñar la cosmovisión indígena, la escuela intercultural debe propiciar, por todos los medios, la valoración de las culturas e idiomas indígenas, de sus legados, de su valor intrínseco y extrínseco, así como de los sabios y especialistas indígenas, entre otras formas mediante un *diálogo fraterno*, es decir, no prepotente.

Conclusiones

Para superar los escollos de acercar la escuela a la cosmovisión indígena y a las culturas de los pueblos indios y evitar que la escuela perpetúe y reproduzca bajo nuevas apariencias y usos sofisticados las prácticas “etnocidas” y “linguocidas” del pasado, deberían tenerse en cuenta ciertos aspectos:

1. Evitar vaciar de contenido las culturas indígenas y sus costumbres, como ya se ha señalado que sucede con la expresión “cosmovisión indígena” y otras similares empleadas como meras consignas legitimadoras en el discurso político de las organizaciones indígenas e incluso de organismos y sociedades indigenistas. El uso de la expresión “cosmovisión indígena” puede convertirse en un acto de fe en credos que no tienen nada o muy poco que ver con la esencia de las reivindicaciones indígenas. La militancia y el compromiso ideológicos son derechos humanos universales, pero no deben confundirse con las luchas étnicas ni suplantarlas. Invocar una cosmovisión particular tiene consecuencias epistémicas y políticas (en el más amplio sentido) de las que se debe estar consciente para no soslayarlas ni distorsionar su sentido profundo.
2. Se deben experimentar formas de acercamiento respetuoso de la educación formal a las culturas y cosmovisiones indígenas, prevenidos de los efectos negativos del síndrome pedagógico, para ensayar abordajes pues no existen recetas únicas. A mayor

creatividad en este campo, más experiencias para comparar, evaluar e innovar.

3. La planificación educativa de los Estados y de las autoridades y agencias encargadas de llevarla a cabo, incluso de las propias escuelas, debe ser lo suficientemente flexible para permitir las innovaciones propuestas en el punto 2 y evitar lo señalado en el 1. Los directivos de los planteles y personal intermedio entre las instancias de planificación y supervisión y de docencia directa, tienen un rol especial para flexibilizar las planificaciones.
4. El ejemplo vale más que las palabras. Por ello, si los docentes no están ganados a un proyecto verdaderamente intercultural será aún más difícil lograr una escuela intermedia entre la concepción que de la educación tiene el Estado y las normas legales que le dan incluso carácter constitucional. Los maestros son la piedra angular del sistema educativo y de ellos dependerá el éxito de una educación pro indígena, es decir, de una educación verdaderamente orientada a la promoción y valoración positiva de las culturas, cosmovisiones y lenguas indígenas.
5. Una meta fundamental de la educación no solo intercultural sino verdaderamente pro indígena debe ser facilitar y estimular el *aprender a ser indio* en una sociedad mundial globalizada pero que debería ser también universal, en el sentido de respetuosa de la diversidad sociocultural y lingüística. Es decir, una educación que valore la alteridad como esencia de la condición humana y que no caiga en actitudes homogeneizadoras. El *aprender a ser indio* está relacionado con el *aprender a hacer y pensar como indio* y evitar que se desaprenda aquello, lo cual generalmente ha sido estimulado por la educación formal. Esto involucra un diálogo real de saberes y haceres, mas no meramente discursivo.
6. Aunque parezca contradictorio será necesario desescolarizar la EIB y la educación pro indígena en el sentido de que una educación con tales orientaciones debe trascender los marcos de la

educación formal e innovar constantemente en la construcción efectiva de una sociedad y de una ética multiculturales, en las que se respete la diversidad sociocultural y lingüística en todas sus manifestaciones. Solo así tendrá sentido para los jóvenes aferrarse a la tradición e insertarse en la sociedad envolvente como parte de la sociedad global desde su posición como indios orgullosos no solo de sus raíces, sino de la vigencia del acervo cultural heredado de sus mayores.

7. Para todo ello es necesario un poco “olvidarse” del Estado, es decir, trascenderlo en el sentido de innovar a pesar de las trabas burocráticas. No se trata de estar contra el Estado o de atentar contra su institucionalidad, ni mucho menos de asumir posiciones subversivas, sino de ir más allá de lo que los modelos “oficiales” de la educación formal plantean. Dicho de otra forma, si se quiere llegar a la cosmovisión indígena desde la EIB y la educación pro indígena es necesario adelantarse al tiempo actual y a los tiempos de la multiculturalidad y el respeto profundo a las alteridades como formas de convivencia social y ciudadana.

Es un camino lleno de escollos, un río salpicado de filosas piedras y torrentosos raudales, pero que vale la pena hacer, caminar, navegar, recoger huellas y estelas antiguas y dejar las propias junto a ellas, para lograr una sociedad verdaderamente abierta a la diversidad.

Referencias bibliográficas

- Biord Castillo, H. (2002). “Antecedentes y establecimiento de la educación intercultural bilingüe en Venezuela”. En: *Anthropos Revista del Instituto Superior Salesiano de Filosofía y Educación*, n° 45, pp. 7-40. Miranda, Venezuela.
- (2003). “Del pintoresquismo a la didáctica intercultural: la formación del docente indígena”. En: *Anthropos Revista del Instituto Superior Salesiano de Filosofía y Educación*, n° 47, pp. 103-120. Miranda, Venezuela.
- (2004a). “Lineamientos para una bitácora de navegación: relanzamiento y optimización de la educación intercultural bilingüe en Venezuela”. En: *Educación y pueblos indígenas*. Quito: Abya-Yala.

- (2004b). "Guías pedagógicas indígenas para la educación intercultural bilingüe. Venezuela". En: *Anthropos Revista del Instituto Superior Salesiano de Filosofía y Educación*, n° 48-49, pp. 79-99. Miranda, Venezuela.
- (2008). "Indianismo, indigenismo e indiocracia: noventa años de políticas públicas para pueblos indígenas en Venezuela". En: *Kuawai*, vol. 1, n° 2, pp. 396-431. Departamento Hombre y Ambiente de la Universidad Nacional Experimental de Guayana. Ciudad Bolívar, Venezuela.
- (s/f a). "Pertinencia de la interculturalidad y la multiculturalidad en la educación venezolana y, puede añadirse para los estudiantes que se convertirían en los futuros docentes". En: *Laurus*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas. (En prensa).
- (s/f b). "Herencia y presencia de lo indígena. Hacia una etnografía de la invisibilidad de lo indio". En: *Revista Nacional de Cultura*. Caracas, Venezuela. (En prensa).
- Civriux, M. de. (1992). *Watunna: un ciclo de creación en el Orinoco*. Caracas: Monte Ávila.
- Faure, E. et al. (1977). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: Alianza.
- Lewis, B. (1984). *La historia: recordada, rescatada, inventada*. México: FCE.

FEDERICO GONZÁLEZ SUÁREZ Y FERNANDO PONS EN EL ESCENARIO DE DISPUTA POR LA EDUCACIÓN LAICA EN EL ECUADOR

Juan Carlos Brito Román
Universidad Nacional de la Educación
Ecuador

En 1906 uno de nuestros más insignes historiadores, Federico González Suárez, fue nombrado arzobispo de Quito por el papa Pío X. Apenas ceñida la mitra arzobispal, González Suárez publica su *Primera carta pastoral sobre la instrucción laica*, documento por el cual previene a los fieles contra un modelo de educación que, a su entender, no solamente omite a Cristo de la enseñanza, sino que además es su abierto y frontal enemigo, pues su fin último sería la descristianización del Ecuador.

Documento de retórica vehemente y combativa, un pasaje de la pastoral aviva la polémica al comparar la educación laica con la lepra, cuyo mayor agente de contagio sería el maestro laico, pues —afirma el obispo— nadie podría permanecer en contacto con él y conservar sana el alma. La réplica no tardó en llegar, en 1907 el pedagogo catalán Fernando Pons (contratado por el régimen liberal) publica en Quito su texto *Breves consideraciones sobre la enseñanza laica*, trabajo por el cual responde a los argumentos de González Suárez. La exposición de los argumentos y contraargumentos será, pues, el tema central del presente artículo. Sin embargo, y con fines de contextualización, primero debemos hacer un breve repaso al estado en que se hallaba la política ecuatoriana para el segundo lustro del siglo XX. Como es bien sabido, en 1895 triunfa la Revolución Liberal liderada por el general Eloy Alfaro, dándose fin a la vieja hegemonía conser-

vadora en el poder. Naturalmente, el nuevo Gobierno operó profundos cambios estructurales sobre las bases del Estado, siendo uno de los más notables el despojo que se hizo a la Iglesia de su tradicional monopolio sobre varias instituciones de la sociedad civil como la educación, la beneficencia y lo que hoy llamaríamos Registro Civil. El Estado laico se consagró definitivamente por la Constitución de 1906 —año de la pastoral—, en la que este se separó de la Iglesia y tomó en sus manos el control de las mencionadas instituciones. Asimismo, por la llamada Ley de Manos Muertas, la Iglesia perdió una parte importante de sus vastos latifundios, con lo que también se vio afectada en sus intereses económicos y territoriales. Súmase a todo ello el reemplazo del Concordato, firmado en 1862 por la Ley de Patronato de 1899, con lo cual se rompe el pacto Iglesia-Estado y ella quedó subordinada a este.

Ante al espectáculo de ver arrebatadas de manos clericales aquellas instituciones que tradicionalmente fueron su bastión, dos pérdidas en particular preocupaban sobremanera a González Suárez: la regulación del contrato matrimonial y la educación. Sobre la primera, ya en 1902 se publicaron los *Siete manifiestos de los obispos del Ecuador sobre la Ley de Matrimonio Civil*, redactados todos por el ilustre ibarreño y suscrito por los demás obispos del país, quienes al unísono consideraban al matrimonio como un sacramento, una prerrogativa y un derecho inalienable de la Iglesia. No menos importantes consideraciones merecía la educación, pues se la miraba como “asunto importantísimo, asunto trascendental como ningún otro, asunto de vida o muerte para nuestra República” (González Suárez, 1906: 169) y a cuya defensa se redactó la pastoral que analizaremos.

Dos visiones distintas sobre el valor y el sentido de la educación

Abre líneas González Suárez diferenciando “educación” de “instrucción”, para lo cual primero señala dos facultades en el niño que considera nobilísimas y que, por lo mismo, deben ser dirigidas

con acierto: la inteligencia y la voluntad. Pues bien, con la inteligencia “el niño ve la verdad, la conoce, la contempla, y con el conocimiento de la verdad, con la vista y contemplación de ella, mueve la voluntad, excitando en el corazón amor al bien y el odio al mal” (1906: 170), es decir, con la inteligencia el niño se relaciona con el mundo, transforma la información en conocimiento y es capaz de capitalizar un acumulado cultural que se incorpora a su intelecto (para utilizar términos de Bourdieu [1979], anacrónicamente por supuesto). Esto es instrucción: el perfeccionamiento “solamente” de la inteligencia, como afirma monseñor. La educación, en cambio, va más allá: ella misma engloba a la instrucción, pero abarca otros ámbitos que también se incorporan al ser humano, entre los que son fundamentales la ética y la moral, las cuales vienen como consecuencia de una correcta instrucción sustentada en la verdad. Tan solo el conocimiento de la “verdad” incita en el niño y despierta en él la voluntad por el bien (no así del error que surtiría el efecto contrario).

La doctrina antropológica cristiana “a imagen y semejanza de Dios” solo sería alcanzable en el perfeccionamiento de todas las facultades humanas por vía de la educación, pues solamente con la instrucción el ser humano sería un ser mutilado, más aún, un monstruo, semejante al propio Lucifer.

La instrucción perfecciona la inteligencia, pero no regenera al hombre en el orden moral. ¿Acaso, es lo mismo la ciencia que la virtud? La ciencia le hace al hombre sabio; la virtud lo hace bueno. ¿Qué importa que el hombre sea sabio, si no es bueno? ¿Quién más sabio que Lucifer? ¿Quién más perverso ni más dañino que el demonio? [...]. Dios es sabiduría y bondad: Sabiduría infinita, bondad inagotable: infinitamente sabio e infinitamente bueno. La ciencia con la virtud nos hace semejantes a Dios: el saber sin virtud nos asemeja al demonio [...]. Padres de familia, madres de familia, ¿qué queréis para vuestros hijos? [...]. Escoged! (171).

De lo expuesto se desprende que, para González Suárez, la moral, la ética y la verdad son un fuego sagrado que permanece en manos de unos pocos custodios, quienes difunden su luz a través

de la educación. Por tanto, la educación es privativa de la Iglesia católica; el liberalismo y su modelo laico a lo sumo podrían ofrecer instrucción —sospechosa, por cierto— mas no educación, “verdadera” educación. ¿Significa esto que en las escuelas laicas no existían preceptos éticos y morales o que en ellas se claudicase de la verdad? A estos dos puntos nos dedicaremos en lo que viene a continuación.

Por lo pronto, revisemos la argumentación de Fernando Pons, pues para él sí puede existir una verdadera educación laica, la cual, a diferencia del rumbo que sigue la enseñanza escolástica que incita al quietismo, la inmovilidad y la resignación en espera de una redención en el más allá, opta por el rumbo de la acción, dejándose guiar por la luz de la razón. El bagaje para emprender por cada uno de estos dos rumbos es diferente, pues “Para tomar el primer rumbo, no hace falta *saber*, basta *creer*: la instrucción es un estorbo. Para tomar el segundo, no baste *creer*; es preciso *saber lo que se cree*: la ciencia es indispensable” (Pons, 1907: 26).

Sustentándose en la ciencia (que para Pons es fuente de la verdad, como veremos) la instrucción laica genera un saber cuyas “verdades” resultan incómodas y aún estorbosas para el dogma católico, al que le basta con creer. En esta dicotomía creer-saber, la creencia se muestra poco tolerante con el diálogo crítico, en cambio, el saber es compañero de la ciencia, espacio abierto donde siempre habrá lugar para la duda y la discusión (al menos en teoría, puesto que el dogma tampoco ha permanecido ajeno a la ciencia).

La disputa en pos de la verdad

Tras los avances de la relatividad, la física cuántica y la termodinámica, amén del espíritu característico de nuestra época posmoderna, hoy tendemos a ser más cautos cuando hablamos de “la verdad”, pero en la época de los autores comentados, esta tendía a ser vista como un ente monolítico, residente en algún lugar determinado a donde había que acudir para aprehenderla. En González Suárez,

la única verdad posible reside en la teología y en el peregrinaje para alcanzarla solo nos debemos dejar guiar por la Sagrada Escritura y por los dogmas y liturgias de la Iglesia. El desvío de este camino y de esta meta lleva, inexorablemente, a la perdición, al abismo desde donde se precipitan al vacío quienes pierden el fin sobrenatural del hombre por dedicar sus empeños a faenas más terrenales. La educación laica lidera el camino a este despeñadero.

Padres de familia, ¿os descuidáis de la educación de vuestros hijos? ¿No pretendéis sino que logren un diploma, con cuyo medio tengan mañana el pan de cada día? El alma de vuestros hijos ¿no os inspirará lástima? [...] ¿Quién sabe, si esa matrícula, con que los ponéis en el umbral de la escuela laica, no será un empujón, que, con vuestras propias manos, les dais para que caigan, sin remedio, en el Infierno (1906: 173).

Pons ve las cosas de distinta manera, pues para él la verdad no está ausente de las aulas laicas, sino al contrario: “La enseñanza laica tiende a ser la enseñanza de la verdad, y la verdad nunca debe espantar” (1907: 12). Niega también que la escuela laica se oponga a Dios, sosteniendo que: “Ofende a Dios quien tal dice. Dios debe estar donde está la verdad. Las escuelas laicas se proponen combatir el error, o lo que es lo mismo, enseñar la verdad: Luego, Dios debe estar con ellas” (12). Como se evidencia, Pons no niega la teología, puesto que como bien apunta Villamarín (2011) durante la disputa conservadora-liberal no se conoce en el Ecuador ningún autor ateo, que defendiese sus tesis a partir de esta posición, solo existieron escritores anticlericales. La cuestión de la “mentira de los sacerdotes” era entonces el tema de fondo: se sostenía que el fin principal de su actividad era menos espiritual que su afán de poder y control terrenal. A esta posición adhiere Pons, quien llega a afirmar que los sacerdotes —sobre todo los jesuitas— tienen por verdadero fin la conquista del mundo, para lo cual se han acercado a los más altos poderes de la Tierra, con quienes han pactado hasta construir una mutua solidaridad, beneficiosa para ambas partes.

Entonces, si los guías que muestran el camino hacia la verdad están bajo sospecha, ¿a dónde o a quién acudir para tomar la recta senda? Aquí debemos echar un vistazo a las ideas filosóficas que animaban el pensamiento de Pons y el de distintos autores liberales de su época en el país. Con este fin, revisaremos parte del “inventario” sobre el pensamiento ecuatoriano realizado por distintos autores (Villamarín, 2011; Paladines, 1988; Roig, 1978), pues Pons es considerado como una de las mentes más importantes en la primera etapa del normalismo ecuatoriano,¹ también conocida como del “positivismo pedagógico”.

Pons abreva de distintas fuentes filosóficas, entre ellas el romanticismo (al que además se adhiere González Suárez), participa también del “espiritualismo ecléctico y krausista”² y muy señaladamente del positivismo, del cual en nuestro país él es pionero. Además, el nombre de Pons —junto con el del colombiano Manuel de Jesús Andrade— figura entre los principales impulsores de la “pedagogía pestalozziana”, mayormente formalizada con la fundación de los normales pedagógicos a inicios del siglo XX.

La *doctrina de la naturaleza* es central entre los románticos. Ella es el primer impulso vital que anima la vida de los pueblos y es a partir de ella que más tarde brotará y se perfeccionará la razón. En un inicio, la naturaleza es un principio inconsciente e irracional, pero con el tiempo se irá perfeccionando evolutivamente hasta que el hombre desarrolle sus potencialidades mayores. Apoyado en el positivismo, Pons subraya la importancia de implantar una enseñanza práctica, empírica, experimental y científica, la cual sirve de verdadero abono para el progreso de los pueblos. Sin embargo, esta actividad del aprendizaje, centrada en lo material no es óbice para el desarro-

1 Fernando Pons llegó al Ecuador contratado por el régimen liberal, siendo ministro de Educación Julio Román. Pons realizó una importante actividad pedagógica y editorial en el Ecuador. Entre 1906 y 1908 se desempeñó como rector del Normal Juan Montalvo, periodo en el que escribió el trabajo que aquí citamos.

2 De acuerdo con la clasificación de Roig (2013).

llo de determinadas virtudes espirituales (espiritualismo ecléctico y krausista) que completan la formación del ser humano. Así pues, la naturaleza es una suerte de ente metafísico, una esencia en sí misma, que hace de intérprete de la creación, de manera más fiel y más fiable que cualquier otra fuente.

Hay un libro más fiel y más sabio; más fiel y más sabio que la Biblia, más fiel y más sabio que la Iglesia, más fiel y más sabio que los Santos Padres. Es el único libro que Dios ha escrito, no por obra e inspiración de nadie, sino por inspiración y obra de sí mismo: es el gran libro de la Naturaleza. En él se inspiraron los hombres para descubrir las leyes de la gravitación universal, para descubrir las leyes de la Química, de la Óptica, de la Acústica, del mundo físico en general. En él se inspiraron los hombres para descubrir las leyes del mundo moral. Por él se sabe que en el hombre se halla refundida esa misma naturaleza, cuyas leyes resume y condensa (Pons, 1907: 13).

Más que cualquier otro intérprete, el camino a la verdad es señalado por la naturaleza. Los fenómenos físicos y químicos (materiales, en suma) que pueden ser observados y experimentados en los laboratorios y en las propias aulas, ayudados por la ciencia, encerrarían un mensaje por medio del cual Dios se manifiesta. La Iglesia —afirma Pons— no ha tomado por esta vía de acceso a la verdad, antes por el contrario, ha sido siempre enemiga de la naturaleza, puesto que, viviendo en medio de misterios, sombras y penumbras, ha violentado la realidad física que rige los fenómenos del mundo.

Hubo un tiempo, por ejemplo, en que se creyó que la Tierra ocupaba el centro del sistema planetario, alrededor de la cual giraba el Sol y los demás astros: esto creía la Sagrada Escritura y esto Enseñaba la Santa Escritura. Mas apareció un hombre, Galileo, [a quien] que le pareció que esto no era verdad: el error que este hizo notar ha sido debidamente confirmado, y hoy sigue la Tierra girando en el espacio infinito a pesar de lo que creyera la Santa Escritura y a pesar de lo que enseña la Santa Escritura (9).

Pons critica el idealismo de la Iglesia por cuanto, desdeñado el mundo físico, no solo lo deslegitima como fuente válida de conocimiento, sino que además veta la posibilidad de actuar sobre él para mejorarlo. En cambio, la educación laica, con su paradigma de progreso, no se entrega a los desconocidos designios del destino, sino que interviene sobre el mundo físico y terrenal buscando modificarlo para bien. Además, el ser humano, al ser parte de la naturaleza, está sujeto a sus leyes, en las que aun sus propias instituciones se desarrollan de manera evolutiva.

Todo esto nos conduce a la radical diferencia en las concepciones antropológicas de uno y otro autor. En Pons, el hombre es un ser perfectible y educable desde su propia esencia de ser racional; de él mismo surge ese impulso que lo eleva a los estadios superiores de su proceso evolutivo, proceso que es canalizado y acelerado por la educación. En consecuencia, por su naturaleza, el ser humano puede desarrollar, desde su potencial interior, tanto su intelecto como sus virtudes y sus más nobles valores.

González Suárez (20) es menos entusiasta respecto de las potenciales virtudes del hombre, puesto que:

Solamente la Religión cristiana con su influjo divino, puede domar los instintos malos del hombre: en nosotros hay mucho de bestia, de fiera. La mano santa de Jesucristo es la única que puede amansarnos, transformarnos: cuando mediante una educación de veras cristiana, esa mano bendita, esa mano prodigiosa, pasa sobre nosotros, al contacto de esa mano santificadora, nuestros instintos fieros se suavizan, y todo nuestro ser se siente regenerado.

Evidentemente, para González Suárez el hombre es malvado en su estado de naturaleza. La educación tiene un fin correctivo. Mediante ella se endereza un tronco que tiene la natural tendencia a crecer torcido. Esta idea echa raíces en la matriz teológica según la cual el pecado del primer hombre dejó huellas indelebles en su descendencia, para degenerar consigo a toda la humanidad. De ahí que el hombre actual no esté tal como salió de las manos de Dios,

es decir, perfecto, sino al contrario: “¡Está en ruinas, está trastornado, moralmente desordenado! [...] Conoce la verdad, ama lo bueno: pero se abraza con el error y pone su contentamiento en lo malo: para la virtud siente repugnancia: el vicio le halaga, le atrae, lo vence, lo cautiva” (171). En consecuencia, la educación es un instrumento de lucha contra la natural tendencia del ser humano al mal. De no ser este su objetivo principal, entonces ella misma precipita al niño hacia su perdición eterna.

En Pons, la esencia del hombre no es identificada con el pecado, sino con la razón, aquel principio que los ilustrados consagraron en definitorio de la ontología humana. Pons argumenta que la razón también es hija de Dios, ya que ella hace parte de la naturaleza que Él mismo concedió al hombre. Considera también que una condena más grande que el pecado es la de vivir en el constante temor al castigo divino, lo cual torna al hombre en un ser aletargado, enajenado al miedo, reducido a las penumbras. Por eso se pregunta: “¿No os parece que esos tales viven enfermos o padecen algo así como una intermitente catalepsia que no les permite recobrar los sentidos, sino para anunciarse de vez en cuando que la *virgen parpadea*?³” Por otra parte, Pons tampoco ve la cola del diablo detrás del mundo físico ni ve en el cuerpo humano el pecado: “Hay un cuerpo, que no es, como se pretendía enseñarnos, despreciable podredumbre, sino un cuerpo que es digno de todas las atenciones, digno de todos los cuidados; ya por ser delicada obra de Dios, ya por ser instrumento del alma” (13).

3 En alusión al episodio del 20 de abril de 1906, en que alumnos y personeros del colegio jesuita San Gabriel, en la ciudad de Quito, testimoniaron haber visto parpadear, en su retrato, a la Virgen, llamada en adelante Madre Dolorosa del Colegio. El efecto de este “portento” fue acrecentar la oposición a las reformas liberales que se estaban llevando a cabo y restó simpatías y adhesiones —que ya se habían ganado— al bando liberal.

Sobre la educación moral y en valores

Vimos que en González Suárez la educación, para ser tal, debe comprender no solo la instrucción, sino además tiene que ser completada con formación de la voluntad, la cual debe conducir a la virtud. Si el niño se forma en ambas convenientemente, entonces llegará a ser un adulto sabio y bueno. Algo característico de la matriz judeocristiana es el haber colocado la fuente de la ética y la moralidad del lado de la religión —no en todas las religiones sucede igual—, conformando un solo ente monolítico. Sin embargo, a partir de las reformas liberales, en todo el mundo católico las cosas han ido cambiando; si bien no se ha hecho tabla rasa de la ética y la moral cristianas —cuyas coordenadas siguen, en buena medida, señalando el rumbo de nuestras sociedades— se ha generado también una nueva ética alrededor de dos instituciones características de la modernidad: el Estado nación y la política democrático-representativa. Como plantea Ossenbach, a fin de difundir esta ideología, las mencionadas instancias debían tomar en sus manos el control del sistema educativo.

Otro factor decisivo para la organización de los sistemas públicos de enseñanza sería la necesidad de transmitir a través de la escuela nuevos valores que debían contribuir a la creación de una conciencia nacional y un nuevo imaginario colectivo, el cual se concretó muchas veces en la idea de *la patria* [...]. Los sistemas escolares se convirtieron entonces en agentes de difusión de los valores que debían contribuir a la integración de la sociedad en torno a un imaginario nacional común, que sirviese a las necesidades de legitimación de los nuevos regímenes políticos (Ossenbach, 2002: 27-28).

El Estado liberal se constituyó en garante de los nuevos valores de libertad, igualdad y fraternidad (al menos en teoría), divisas de la Revolución Francesa que fueron difundidas a todo el mundo por los filósofos iluministas. Dentro de estos nuevos valores, también fue importante el utilitarismo. Esta filosofía visó a la educación secularizada como un resorte para alcanzar el progreso económico y material de los pueblos, relegando a un segundo plano los fines tras-

centadales de la religión. En efecto, ya desde finales del siglo XVIII, el utilitarismo de Bentham⁴ gozó de buena recepción en lo que un día fue la Real Audiencia de Quito.

La escuela laica hizo suyos los valores cívicos y políticos por los que cuales lucharon los liberales de aquel entonces. La escuela laica tampoco se oponía a la moral cristiana respecto a las “normas de comportamiento” y “buenas costumbres” ni a la ética escatológica del cristianismo, que renuncia a los asuntos de este mundo para entenderse solo del más allá. Así lo expone Pons (1907) citando a Compayré: “El mayor vicio de la educación y tal vez el más inevitable en tanto que esta se ha confiado a personas que han renunciado al mundo, es la falta absoluta de sobre las virtudes morales y políticas” (5). Asimismo, afirma que por tener los ojos fijados en el cielo, la Iglesia ha condenado a los hombres a vivir a ciegas en la Tierra.

La actitud moral, pues, también tiene que ver con ocuparse de las cosas terrenales, ya que para la ética laica no basta la contemplación, la inmovilidad y la condena a la maldad existente en el mundo. El empeño por mejorarlo de manera activa también es considerado como un acto ético.

La Iglesia, para educar a los hombres sigue este lema: este mundo es malo; conformaos con sus desdichas hasta que llegue la hora suprema de abríseos las puertas del cielo. La escuela laica sigue este otro: este mundo ha sido, es y será siempre lo que se quiere que sea; de vosotros depende hacerlo bueno o malo; trabajad, educaos, y hallaréis en él la dicha, el bienestar y la felicidad de que sois susceptibles (1907: 20).

4 Junto con Stuart Mill, Jeremy Bentham es considerado como uno de los fundadores de la filosofía utilitarista. Entre sus preceptos éticos figura el conocimiento de lo útil y beneficioso para alcanzar la felicidad terrenal, no únicamente en espera de la redención en el más allá. El periódico capitalino *El Quiteño Libre* fue el principal medio de difusión de la doctrina benthamiana en el Ecuador.

El involucrarse activamente con la mejora del mundo va de la mano con el concepto de “naturaleza” al que hemos hecho referencia. Pons afirma que sus leyes evolutivas no solo ordenan el mundo físico, sino también el orden moral, político y religioso dentro de la vida social (esto último resulta interesante, puesto que sugiere que la religión debería evolucionar a la par de los tiempos⁵). En la época (por influencia del positivismo, que buscaba extrapolar el método de las ciencias naturales a las sociales) era común el monismo epistemológico que sustentaba que lo físico, lo lógico y lo social se aunaban en una misma esfera. De una concepción parecida participaba el espiritualismo racionalista, corriente a la también adhiere Pons, así como José Peralta, principal abanderado intelectual del liberalismo ecuatoriano, para quien: “El hombre descubre en sí mismo las leyes morales, como descubre las lógicas” (Peralta en Roig, 2013: 99). Partiendo de estas concepciones filosóficas, la moral se emancipa del cristianismo y se torna un principio inherente al ser humano que se desarrolla desde su propia interioridad. De este modo, una nueva axiología secularizada acaba con el monopolio eclesiástico sobre la moral.

Estas características propiamente humanas de la sociedad y de la moral, así como las del mundo físico, vienen de la naturaleza y si en la naturaleza se puede confiar:

¿Por qué las escuelas laicas, los maestros laicos, no pueden, no deben buscar en la Naturaleza, y no en la Biblia, en la Naturaleza, y no en la Iglesia, en la Naturaleza, y no en los Santos Padres, los principios de la humana educación? (Pons, 1907: 14).

La naturaleza es confiable —afirma Pons— ya que en ella están la palabra de Dios, así como las leyes que Él ha impuesto al orden que rige el universo, por tanto, ella nunca podría guiarnos a engaño.

5 Opinión que se acerca a la de Belisario Quevedo, otro destacado liberal de la época y también fundador del positivismo en Ecuador. Para Quevedo, la Iglesia se encuentra sujeta a las leyes evolutivas y ha tenido un papel importante en el desarrollo de la humanidad, si bien dicho rol había sido superado.

En suma, los valores ilustrados pasaron a hacer parte del sistema axiológico de las escuelas laicas. El patriotismo, el civismo, las libertades (económica, de conciencia, de imprenta, política, científica, etc.) se erigieron en el adalid del progreso de los pueblos y devinieron en los nuevos valores a ser inculcados entre la población por medio del sistema educativo. Con todo, respecto de los dos primeros puntos debemos hacer un importante matiz, ya que González Suárez⁶ se preocupaba de consolidar al patriotismo y al civismo como valores importantes de la educación, aunque de manera distinta al proyecto de nación de los liberales. De esto nos ocuparemos más adelante.

Visiones contrapuestas sobre el maestro laico

En el centro de la disputa se encuentra el maestro laico. Sobre él recaen tanto las flores como las espinas, pues recibe elogiosa apología o denostación rayana en lo denigrante. En suma, es un ángel o un demonio, de acuerdo al prisma de quién lo mire. Según apunta González Suárez, el maestro es uno de los cuatro agentes —el más importante a su parecer— que influye decisivamente en la buena o en la mala educación de los niños. Los otros tres son: textos, régimen escolar y condiscípulos. El liberalismo intenta que los cuatro sean laicos, pero:

Como no es fácil que todas cuatro condiciones sean laicas, el Liberalismo procura siquiera lo sea una de ellas; y, con notable astucia, con destreza, escoge la que le conviene más. ¿Cuál es esa? —El Liberalismo lo sabe, el Liberalismo no se engaña: con tal que el maestro sea laico ¿qué importa que los textos no lo sean?—. Antes, el maestro se servirá de esos mismos textos católicos como de armas de combate contra la fe cristiana de los alumnos. ¿Cómo? [...]. Un meneo

6 Pocos como González Suárez, con su monumental y enciclopédica obra histórica, pueden ser considerados como los fundadores del sentido y de los imaginarios de la nacionalidad ecuatoriana.

de cabeza, a tiempo; una sonrisa desdenosa; una mueca compasiva, son más poderosos para causar graves heridas en las almas candorosas de los niños, que todos los argumentos de la impiedad docta y la incredulidad erudita: ¡esas heridas son certeras, esas heridas son hondas, esas heridas son incurables! (1906: 201).

El maestro laico es visto como el fermento que puede corromper toda la masa, y no se considera necesario que este haga grandes esfuerzos para conseguirlo; de manera tácita, pero elocuente con su conducta y sus gestos, puede sembrar irreversiblemente la impiedad en el corazón de los niños. La sospecha sigue al maestro incluso fuera del salón de clases, pues si los niños lo ven en todas partes, menos en la iglesia, comienzan a murmurar entre ellos, se cuestionan en secreto para llegar finalmente a la conclusión de que el maestro no profesa religión ninguna. Sucede entonces que —sostiene González Suárez— sus almas se ajan, se marchitan, una helada moral las ha quemado en la mañana de su vida.

A todo ello se suma la falta de prendas morales que el arzobispo de Quito atribuye al maestro laico, pues si a más de ser aficionado a la bebida “vive en público concubinato; si medra con granjerías inmorales; si es aventurero, sin honrosos precedentes; si es un advenedizo, sin hogar ni familia, ¿qué hará con los niños? ¿Qué escándalos verán estos? ¿Qué máximas se les inculcará? [...] ¡Ah! Niños [...] ¡Pobres niños!” (202). Cabría en todo caso preguntarse si estos “vicios” son inherentes al maestro laico o, por decir lo menos, exclusivos de él. Valga recordar que el propio González Suárez se granjeó poderosos enemigos al interior la Iglesia por sus fuertes y frontales denuncias contra la inmoralidad y relajación en que había caído el propio clero quiteño durante la Colonia, tal como lo señaló en el polémico tomo IV de su *Historia general*.

Es peor todavía si la docencia es ejercida por una maestra laica, pues la denuncia y la sospecha se amplifican aún más:

No es maestro laico; es maestra laica, es decir, mujer sin religión [...]. ¡Oh madres de familia, consideradlo bien! [...]. Cuando una

mujer pierde la fe ¿conserva siquiera el pudor? [...]. A la mujer que pierde la fe, no le queda nada, no le queda sino [...]. ¡Cuán triste nos es decirlo! [...] ¡La desvergüenza! [...]. Madres de familia, madres cristianas, tomad a vuestras niñas, apartadlas de vuestro seno y llevadlas a la escuela laica [...]. La corona de la inocencia yace deshojada, marchita, pisada en el umbral de esa escuela [...]. ¿Entraréis dentro? (1906: 202).

Participar del laicismo implicaba tomar una posición política a menudo militante. Quizá por esta razón la condena sobre las maestras laicas era aún mayor: en la familia tradicional la mujer estaba confinada a la esfera de lo doméstico, de los afectos y los cuidados. Su opción por el laicismo traía implícita, de alguna manera, su paso a la esfera de lo público, al espacio “viril” de la política. Ana María Goetschel (2007) ha estudiado extensamente este proceso en el espacio de las primeras maestras normalistas formadas en Quito, en la primera mitad del siglo XX.

Como cabe esperar, Pons sale en defensa de la maestra y del maestro laicos, pues lejos de verlos con los ojos de los conservadores como los portadores de la “lepra”, para él son agentes difusores la ciencia y el progreso, razón por la cual considera “extraño que ante la evidencia de los hechos, se pretenda combatir estas escuelas y los maestros que las dirigen, diciendo que son *lepra*, diciendo que son *altivos, oscos, groseros, derrochadores, haraganes, calamitosos*, y otros improprios del mismo jaez” (1907: 38). Pons declara que, como condición básica para lograr un verdadero avance en el campo educativo, se requiere formar buenos maestros laicos en los institutos normales recién fundados, de uno de los cuales él mismo fue director entre 1906 y 1908. Estos maestros —a diferencia de lo que venía ocurriendo— debían ser verdaderos profesionales no maestros improvisados que llegaran a ocupar el cargo por reveses de la fortuna o de la política. Como otro recurso en defensa de sus argumentos, Pons incluso gira la polaridad de su crítica hacia el maestro religioso, particularmente hacia los jesuitas:

Abrid los diccionarios y encontraréis vosotros los recuerdos que habéis dejado de vuestra defectuosa educación; abridlos y hallaréis que la palabra jesuita quiere decir, entre otras cosas, *hipócrita, solapado, astuto y diestro para sus negocios*. Ya veréis, como eso nunca se dirá de las escuelas laicas, ni de sus maestros (39).

Educación y ciudadanía

Como hemos visto, las virtudes cívicas y ciudadanas, así como el patriotismo (hacia los Estados-nación, de reciente factura) son los nuevos valores que surgen con la Modernidad y la Ilustración. Ahora bien, ¿significa acaso que, por tener puesta su mirada en el más allá, la Iglesia era ajena a estos valores?, o más todavía: ¿era opuesta a ellos? Pues bien, debemos considerar que la ética y la moral cristianas de aquel entonces no eran ni mucho menos la antítesis de los valores nacionales (acaso, sí, de los republicanos, al menos en los sectores ultramontanos). En el caso de nuestro país, el peligro de disolución nacional (particularmente la crisis de 1859) fue agenciado principalmente por manos conservadoras —en un primer momento— y no en vano se considera a Gabriel García Moreno —emblema del conservadurismo— como el artífice principal para soldar las piezas del dislocado país.

Maiguashca (2005), por ejemplo, se refiere al garcianismo como el Proyecto de Modernidad Católica, puesto que en este periodo se sentaron las bases de la modernización del Ecuador mediante la centralización administrativa, la racionalización fiscal, el incremento de las obras públicas, el fomento de la ciencia y el notable impulso dado a la educación. Para conseguir la unidad espiritual y simbólica del Ecuador, García Moreno y los demás conservadores vieron en la Iglesia un engranaje clave para modelar un *ethos conservador*.

En palabras de Hidalgo (2013), este *ethos* estaba llamado a procurar la “moralización” y la “temperancia” de los ecuatorianos,

cuyo espíritu era calificado como “revoltoso” y “levantisco”, contrario a la paz social, tal como era calificado por los conservadores.

Lo que en el fondo estaba realmente en disputa, era la formación de un determinado *ethos* de identidad nacional y ciudadana, en función del proyecto social, cultural y político de cada uno de los dos grupos enfrentados: conservadores y liberales. En 1880, Juan León Mera, autor de ideología conservadora, en su libro *La escuela doméstica* (1880), resume con estas palabras el fin de la educación católica: “cristianos para el cielo; ciudadanos para la patria” (15). Esta declaración traía implícita la doctrina de vivir según la ética católica en la nación terrenal y en ella construir la *forma de ser del pueblo ecuatoriano*, lo que garantizaría el tránsito a la vida celestial después de la muerte (en la agustiniana Ciudad de Dios). La conformación de un *ethos* diferente mediante la reconfiguración de nuestra forma de ser era el ideal que perseguía la escuela laica: “El primero y más trascendental efecto que seguramente habrá de producir, como se implante en debida forma, es el cambio favorable en nuestra disciplina, en nuestro carácter, en nuestros hábitos y costumbres” (Pons, 1907: 17). La consigna detrás de esta reforma era la del progreso, la de mejorar este mundo sin vivir dándole las espaldas, con la mirada fijada en el cielo. Pons (4) considera importantes estos cambios puesto que:

Los únicos maestros, al menos los maestros más influyentes, que durante largos siglos han tenido los pueblos latinos, son el clero en general y los jesuitas muy señaladamente. Somos en gran parte hechura de ellos; de ellos hemos recibido casi toda nuestra instrucción y a ellos debemos principalmente nuestro modo de ser, nuestro carácter, nuestros hábitos y costumbres (por eso somos [...] lo que somos). Ahora bien, el sistema de educación empleado por la Iglesia, por los jesuitas, nunca ha sido bueno y creemos que nunca lograrán ellos que lo sea.

Entenderlo así fue lo que llevó a los franceses a implantar la enseñanza laica y siguiendo su ejemplo “esta es la razón que van

comprendiendo ya los españoles,⁷ y que más o menos pronto los moverá a imitar a los franceses; esta es la razón que han tenido algunos países hispanoamericanos, para imitarles” (Pons 1907: 5). Pons sostenía que con su mira puesta en formar hombres para la otra vida y no para esta, la Iglesia había descuidado la formación del carácter, de buenos hábitos y costumbres para su actividad terrenal, lo que impuso una barrera al adelanto de los pueblos, señaladamente al de los pueblos latinos. Para Pons, la formación de un sentido de nacionalidad debe ser parte de la escuela laica:

Su fin capital no debe ser otro sino preparar a los niños para el destino social a que más tarde serán llamados; procurar ante todo y sobre todo forman ciudadanos; formar hombres; formar franceses, en Francia; españoles en España; ecuatorianos en el Ecuador (1907: 24).

Aunque la modernidad católica no era ajena a la idea de progreso, este debía ajustarse a los cauces de la moral cristiana. Los elementos modernizantes —canalizados por la educación laica— que podrían generar cambios en la estructura de la sociedad tradicional eran rechazados por sus consecuencias que, a entender de González Suárez resultarían ser nefastas para la sociedad: “Las consecuencia que produce la educación laica son desastrosas en todo sentido: desastrosas para la moral, desastrosas para la salud: desastrosas para la familia, desastrosas para la fortuna, desastrosas para la sociedad entera” (203).

Siguiendo el modelo de Geertz, estamos en un punto en el cual el impulso modernizador proveniente del Estado confesional solo

7 En la España de Alfonso XIII, más concretamente, en Cataluña, tierra de Fernando Pons, se llevaron a cabo vanguardistas proyectos en este sentido —de renombre mundial— como la Institución Libre de Enseñanza (ILE) o La Escuela Moderna de Ferrer i Guardia. Este último publica en 1906 un libro titulado *La escuela moderna*. Nótese que tal publicación ocurre en el mismo año en que González Suárez publicó su pastoral. Los múltiples procesos impulsados por las fuerzas conservadoras españolas diluyeron las esperanzas que Pons abrigaba para su patria.

podría ser parcial, puesto que la estructura, vale decir, del modelo social católico-tradicional, colisiona con la cultura o sistema ordenado de significaciones y símbolos de los referentes de la Modernidad.⁸

La organización jerárquica de la sociedad es algo que quedada férreamente asentado y justificado con la doctrina eclesíástica, doctrina, por lo demás, muy querida y aquilatada entre los conservadores. Por ello, Pons (11) afirmaba que el modelo educativo religioso buscaba formar “hombres que sepan ser solo, según ella lo entiende, humildes siervos de Dios, no hombres que sepan ser hombres, hombres que sepan ser verdaderos ciudadanos, cumplidos caballeros”. Desde el ala liberal, surgió un sector que —influido por el socialismo— empezó a hablar del concepto de “igualdad” entre los seres humanos, mientras que el sector plutocrático (reunido en torno al “placismo”⁹) siguió atesorando la doctrina de la jerarquía y la “desigualdad natural” que —desde esta visión— divide a la especie humana.

Otros principios y argumentos del debate

-
- 8 Clifford Geertz parte de una triada: 1) *la cultura* como sistema ordenado de símbolos y significaciones, 2) el *sistema social* como la estructura social misma y 3) la *esfera psicológica* del individuo. Critica al análisis funcionalista por dar cuenta únicamente del equilibrio entre estas tres esferas, no así, del cambio. Sin embargo, ¿qué sucede cuando una estructura social cambia? ¿Cómo se ven afectados los símbolos y significaciones que guían la acción? ¿Cómo los individuos asumen psicológicamente esta fricción? En momentos en que se producen cambios estructurales en una sociedad, la nueva estructura puede colisionar con los símbolos preexistentes, generándose contradicciones insalvables. Geertz lo ejemplifica con el caso del “fallido funeral javanés” demostrando que tal fracaso se debió a la incongruencia entre el marco cultural y la estructura de interacción social, consecuencia de la conservación de símbolos religiosos de una estructura social campesina en un ámbito urbano que había sufrido profundos cambios estructurales (Geertz 2003: 131-152).
- 9 Mientras Eloy Alfaro representó la causa del liberalismo popular, su sucesor, el general Leonidas Plaza Gutiérrez, lo hizo respecto a los intereses de la banca y de los grandes comerciantes y terratenientes ligados a la agroexportación. Este presidente ocupó el cargo entre 1901 y 1905 y entre 1912 y 1916.

A más de sus divergentes ideas políticas, filosóficas y —evidentemente— religiosas, nuestros dos autores recurren al estilo “polemista” que Roig (2013) identifica en buena parte del pensamiento ecuatoriano de aquel entonces. La poco afortunada metáfora de comparar al maestro laico con la lepra, resulta de por sí muy elocuente. Aunque Pons no recurre a “improperios del mismo jaez” (1907: 38), sí responde con ironía en sus argumentos, como en aquella crítica a quienes viven en intermitente catalepsia —por el temor escatológico— solo para recuperar vez en cuando los sentidos ante el anuncio de la que la “virgen parpadea”.

Pons pinta el horizonte de un futuro más auspicioso si se llega a implantar adecuadamente la enseñanza laica, esto es, si el ser humano empieza a desarrollar sus sentidos y potencialidades a través de la ciencia, del método experimental, de los aprendizajes prácticos, en fin, de desentrañar los secretos de la propia naturaleza, antes que hacer de exégetas de los textos sagrados. Asimismo, critica a la enseñanza escolástica por hacer uso del temor como argumento, algo a lo que no es ajena la pastoral del arzobispo de Quito. A guisa de ejemplo:

No obstante, nos permitiréis haceros antes una pregunta. Si supierais que el maestro de la escuela de vuestro pueblo es elefanciaco ¿no temeríais que se contagien vuestros hijos? [...] ¿Qué os parecería, si el Supremo Gobierno, entre las condiciones necesarias para ser maestros de escuela, exigiera, precisamente, que el maestro fuera elefanciaco? ¿No os almaríais justamente? Si el maestro se calificara de más o menos idóneo, según el estado en que estuviera su enfermedad, ¿no os horrorizaríais? [...]. El maestro no es muy apto ¿por qué? ¿Porque la lepra no es muy contagiosa! [...]. Este otro liberal es excelente para maestro laico: de podridas se le comienzan a caer las carnes [...]. ¡No habla... ganguea! [...]. La fetidez de su aliento trasciende a distancia (1906: 202).

El temor al castigo eterno es un discurso muy recurrente. Ya hemos presentado el argumento disuasivo para evitar que las familias lleven sus niños a la escuela laica, pues esa misma matrícula podría ser el empujón con que los propios padres arrojen sus hijos al

Infierno. Empero, el argumento del castigo no necesariamente debe esperar al más allá, pues el ilustre prelado anota que incluso en esta misma vida la sanción condenatoria podría llegarse a ejecutar:

Pues hay una cierta educación muy funesta para los niños: una educación, que los hace desgraciados; una educación que los pierde sin remedio: esa educación es la educación anticristiana, educación sin Dios, educación que labra la desgracia del niño y causa la vergüenza de la familia: educación, cuyo resultado necesario es la pobreza, y la afrenta para los padres de familia a quienes Dios los castiga, ya desde este mundo, sirviéndose de los mismos hijos, como de verdugos y ejecutores de su justicia inexorable. ¡Padres de familia!, ¿duraréis de lo que acabamos de decir? (172).

Nótese también, en la última parte de la cita, el recurso al argumento de autoridad (considerado al día de hoy una falacia lógica) al que acude González Suárez: la palabra de un prelado, de un pastor o de un arzobispo —cabeza de la Iglesia de todo un país— no puede ser puesta en duda, ella necesariamente debe ser veraz, por el solo hecho de venir de donde viene:

Os lo dice vuestro Pastor; os lo advierte vuestro Prelado. ¿Ignorará vuestro Pastor lo que dice? —Vuestro Prelado ¿pretenderá acaso alarmaros? [...]. Hay alarmas necesarias, hay alarmas salvadoras: el pastor ¿no se alarma cuando oye aullar a los lobos hambrientos en torno del redil, donde duermen las ovejas indefensas? (1906: 189).

Retomando el ejemplo de Fernando Pons sobre el geocentrismo, huelga recordar que el *principio de autoridad aristotélico* fue en gran medida el que mantuvo esta teoría como verdad incuestionable por más de un milenio, ya que uno de los principales argumentos a su favor era que, viniendo ni más ni menos que del mismísimo Aristóteles, de ninguna manera dicha teoría podría estar equivocada.

Conclusiones

Desde los tempranos tiempos coloniales, la educación estuvo estrechamente vinculada a la Iglesia católica. No extraña entonces que, frente a la inminencia de perder estepreciado bastión, la Iglesia haya reaccionado enérgicamente ante la implantación del laicismo. La pastoral del arzobispo Federico González Suárez es una muestra palmaria de aquello.

De su lado, el liberalismo pronto entendió que, a efectos de generar cambios importantes, significativos y duraderos sobre la estructura social, debía operar directamente sobre el sistema educativo, haciéndose cargo de su administración. Por eso, Fernando Pons inicia su trabajo citando (en la carátula interna) una frase aparecida en el diario *El Tiempo*: “El partido Liberal ha conseguido el triunfo mediante las armas y debe conseguirlo también mediante la instrucción”. En términos parecidos se manifestaba el presidente liberal, Leonidas Plaza, en su mensaje al Congreso Ordinario de 1914:

Así también Tenemos leyes e instituciones liberales; pero, necesitamos que todo el pueblo sea liberal, nada más que por la acción persuasiva y convincente de la Instrucción Pública. De ahí la fórmula del Estado Liberal; Instrucción Primaria laica, gratuita y obligatoria (Registro Oficial 11 de agosto de 1914, nº 579).

Estamos, sin duda, ante un importante momento coyuntural de cambio histórico y es precisamente durante estos episodios cuando las acciones sociales se tornan más intensas y hasta turbulentas, si cabe el término. No obstante todo lo expuesto, González Suárez representaba la posición “moderada” al interior de la Iglesia católica, más todavía si es comparado con el aguerrido obispo Schumacher de Portoviejo o el anciano obispo Masiá de Loja, quienes en razón de su intensa actividad antiliberal se vieron compelidos a partir al exilio.

Si el laicismo se implantó oficialmente en el sistema educativo ecuatoriano, la cuestión no fue zanjada de una vez y para siempre:

Villamarín (2011) anota que todavía en la década del 50, prestigiosos profesores de la talla de Gonzalo Rubio Orbe, Ligdano Chávez, Fernando Abad, Emilio Uzcátegui, entre otros, seguían tratando el tema del laicismo como si fuese de actualidad.

El laicismo fue uno de los importantes logros del liberalismo, habida cuenta de que —entre otras cosas— la opción por uno u otro tipo de creencia religiosa también hace parte de la diversidad del género humano, dentro de lo que cabe la elección de la no religiosidad. El laicismo es uno de los principales garantes de las políticas de igualdad y respeto a la diferencia, por lo que debe ser un componente a tener muy en cuenta en materia de políticas educativas. A este respecto y tanto ayer como hoy a nivel global, Francia sigue en vías de llevar la delantera.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1979). “Les trois états du capital culturel”. En: *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30. L’institution scolaire.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Goetschel, A. M. (2007). *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas. Quito en la primera mitad del siglo XX*. Quito: FLACSO/Abya-Yala.
- González Suárez, F. (1906). “Primera carta pastoral del Ilmo. Sr. González Suárez sobre la instrucción laica”. En: *El Mensajero*, nº 60. Órgano de la Asociación de Señoras de la Prensa Católica de Quito.
- Hidalgo, F. (2013). *La república del Sagrado Corazón. Religión, escatología y ethos conservador en Ecuador*. Quito: UASB-Corporación Editora Nacional.
- Mera, J. L. (1880). *La escuela doméstica*. Quito: Imprenta del Clero.
- Maiguashca, J. (2005). “El proyecto garciano de modernidad católica republicana en Ecuador, 1839-1875”. En: VV. AA., *La mirada esquiva. Reflexiones históricas sobre la interacción del estado y la ciudadanía en los Andes (Bolivia, Ecuador y Perú)*. Madrid: CSIC.
- Ossenbach, G. (2002). “Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental”. En: *Historia de la educación (edad contemporánea)*. Madrid: UNED.

- Paladines, C. (2011). *Breve historia del pensamiento ecuatoriano*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Pons, F. (1907). *Breves consideraciones sobre la enseñanza laica*. Quito: El Telégrafo.
- Roig, A. (2013). *Esquemas para una historia de la filosofía ecuatoriana*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Villamarín, M. (2011). *Pensamiento pedagógico ecuatoriano*. Segunda Parte. Quito: Corporación Editora Nacional.

GUATEMALA: LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA¹

Ruth Moya

Universidad Nacional de la Educación

Ecuador

¿Cuándo nos hemos sentado a hablar con los jóvenes sobre la memoria histórica? ¿Cuándo nos hemos puesto a llorar con los jóvenes? (Jonathan Menkos, Guatemala, 20 de julio de 2011).

Fragilidad estatal

La condición de fragilidad del Estado de Guatemala parece haberse profundizado, de modo paradójico, a partir de 1996, después de la firma de los Acuerdos de Paz. A partir de entonces y hasta el presente el Estado ha tenido serias dificultades para ejercer control sobre la impunidad y la violencia e implementar políticas públicas con la suficiente cobertura, en respuesta a las demandas provenientes de los sectores más pobres de la sociedad. La inseguridad, la violencia, el trasiego de armas, afectan a toda la población. La corrupción por su parte, permea los espacios públicos y privados, como reitera-

¹ Este artículo en su primera versión fue escrito en Guatemala (22/07/2011), mientras residía en dicho país y me desempeñaba en el organismo de cooperación danesa IBIS como asesora regional de Educación Intercultural Bilingüe para Guatemala, Nicaragua y Honduras. El artículo se refiere de modo particular al periodo 2007-2011. En 2017, y para la presente publicación, he incorporado datos posteriores a dicho periodo. Algunos de los ajustes aparecen en el propio texto o en notas a pie de página señaladas con: NA (nota de la autora).

damente los señalan las organizaciones de la sociedad civil e incluso las propias instancias estatales.

Factores macroeconómicos

Pese a estos factores agudizados por la crisis ocurrida desde 2008 en las economías de los países desarrollados, especialmente la de Estados Unidos, Guatemala ha logrado mantener un crecimiento macroeconómico modesto, pero relativamente estable y compatible con el de otros países de la subregión. La tasa de un modesto crecimiento del PIB entre 2003 y 2010 muestra los efectos de la crisis con la sola excepción del año 2007, año de mayor crecimiento.

Tabla 1

Tasa de crecimiento del PIB (2002-2010)

| 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 2,5% | 3,2% | 3,3% | 5,4% | 6,3% | 3,3% | 0,5% | 2,6% |

Fuente: la autora en base a Gobierno Nacional/SEGEPLAN, 2011 p: 74

Crecimiento macroeconómico, movilidad social y educación

El crecimiento del país se enmarca en los procesos de globalización y los distintos tratados de libre comercio, impulsados desde hace más de una década. La macroeconomía del país se apalancó en el desarrollo de los servicios, especialmente en el de los servicios financieros y el transporte, en la exportación de bienes agrícolas tradicionales (café) y no tradicionales (algunos vegetales, flores, frutas), de fármacos, de productos textiles y confecciones elaboradas en la maquila. Este crecimiento parece haber ocurrido a expensas de una escasa movilización social, puesto que se han privilegiado estrategias que facilitan un control hegemónico sobre las áreas económicas más rentables. El acceso del empresariado moderno a mecanismos de ne-

gociación financiera, laboral, institucional, etc., reposan, en buena medida, en el uso discrecional que de tales mecanismos hace la clase política, de la cual el empresariado también forma parte.

Pese a la relativa estabilidad macroeconómica² en el período analizado, esta no ha asegurado plenamente el mejoramiento de las condiciones de vida y de bienestar general de la población. Entre 2008 y 2011 se pusieron en marcha algunos mecanismos redistributivos, como se verá con mayor detalle más adelante, sin embargo, tales medidas resultan todavía insuficientes tanto porque las soluciones a la exclusión estructural *no ocurren en el corto plazo* cuanto porque en los últimos seis años hasta hoy (2017) no se han producido cambios significativos e incluso parecería ser que ha ocurrido una regresión de algunos logros sociales alcanzados, entre otros, en materia educativa.

Para 2008 más del 75% de la exportación de manufacturas (maquila) y de productos agrícolas se destinaba fundamentalmente a Estados Unidos. Tales manufacturas se caracterizaban por tener un contenido tecnológico calificado de medio-bajo. La exportación de medicinas y de químicos industriales estaba dirigida a países de Centroamérica, con un contenido tecnológico medio-alto y producidos por empresas transnacionales. Según el Banco Mundial, el comercio de bienes agrícolas y de manufacturas de poca calidad, genera, de modo previsible, empleos con bajas remuneraciones, entre otras razones porque países

2 Entre 2001 y 2009 Guatemala creció a una tasa anual promedio de 3,4%. El ritmo del crecimiento económico se explicaría desde los factores concurrentes en tres momentos: 1) entre 2001 y 2005, una lenta recuperación, luego de la crisis del café, 2) entre 2006 y 2007, un crecimiento acelerado debido, posiblemente, a las exportaciones en el marco del Acuerdo de Libre Comercio de Centro América y 3) un estancamiento económico debido a la crisis financiera mundial. Durante la década cerca de la mitad de crecimiento ocurre en los sectores de transporte y servicios financieros que crecieron al 12,8 % y al 10,4%, respectivamente. La agricultura creció a una tasa promedio de la economía. La estructura de las exportaciones muestra un crecimiento significativo del sector manufacturero, un crecimiento pequeño en los servicios y un decrecimiento en las exportaciones agrícolas.

productores de bajos costos —como China— aumentan la presión sobre los exportadores guatemaltecos, por ejemplo, en el mercado de textiles y prendas³ destinadas al mercado de Estados Unidos. Los textiles de origen chino incluso compiten con los tejidos artesanales.⁴ Para el mismo año 2008 los productos manufacturados en Guatemala con tecnología baja constituyeron más del 60% del total (ver tabla 2).

Tabla 2
Participación en el mercado de exportación según
contendidotecnológico (2008)

| Tecnología | Porcentaje de exportaciones |
|------------|-----------------------------|
| Alta | 4,2% |
| Media-alta | 18,7% |
| Media-baja | 14,6% |
| Baja | 62,5% |

Fuente: la autora en base a World Bank, 2011: 6

Entre 2000 y 2006 el empleo en Guatemala creció anualmente en un 3,1%, a expensas de los rubros de: transporte y servicios financieros (más del 8%), construcción (6,3%) y manufactura (5,7%). El empleo agrícola decreció, aunque se incrementó la producción y subieron ciertos precios como el del azúcar. Mientras se incrementaba la productividad en algunos sectores (agrícola, ventas al por menor, “otros servicios”, la construcción), la misma disminuía en el sector

3 En las exportaciones al mercado norteamericano de prendas y textiles. Guatemala pasó del 2,2% en 2004, al 1,3% en 2009. En el mismo periodo la participación de China pasó de 17,4% al 37,3% y la de Vietnam del 3% al 6,2%, según el INCAE.

4 Desde aproximadamente el año 2009, China exporta a Guatemala los “cortes” de tejido para los vestidos tradicionales femeninos que alcanzan un costo aproximado de USD 50, precio considerado como barato dado que los tejidos artesanales son más caros.

manufacturero. Solo el transporte y los servicios financieros crearon empleos mejor remunerados). En 2011 también subieron los precios del maíz. El hecho de que el empleo agrícola haya decrecido, pero que al mismo tiempo se haya incrementado la productividad, hace referencia a la naturaleza del mercado, es decir, a las instancias económicas formadoras de los precios de los bienes y que configuran las necesidades del empleo y la naturaleza de las relaciones salariales, incluidas las del auto empleo. El incremento de la productividad no resulta, necesariamente, en el incremento de los precios de los bienes agrícolas o en el de los salarios y, por el contrario, puede provocar su baja.⁵ Los datos sugieren que el crecimiento económico, antes que en la adopción de tecnologías, se basó en el uso intensivo de mano de obra, mal pagada y poco calificada. En estas condiciones, la riqueza se ha concentrado en sectores empresariales poco elásticos. Los segmentos poblacionales “expulsados” del sector agrícola debieron buscar empleo en sectores de la economía, poco exigentes en cuanto a la calificación laboral. Más grave aún: el desempleo y el subempleo debieron contribuir al incremento de las actividades delictivas.

Población activa y déficits en la escolaridad

Desde la perspectiva poblacional, la tendencia general de la región latinoamericana es a reducir la tasa de fertilidad. Esto significa que se producirán nuevas presiones en el mercado laboral pero

5 El incremento de los precios de algunos bienes agrícolas *no está aparejado* al uso de las tecnologías que hacen uso intensivo de productos químicos, sino de los bienes producidos con tecnología verde, es decir, aquella sustentada en los conocimientos tradicionales (por ejemplo, la recolecta de hojarasca generada en los bosques y su uso como abono). Este hecho debería provocar más reflexiones acerca de las tecnologías que deberían impulsarse en los procesos de educación formal o no formal dirigida a pequeños productores que buscan orientarse a un consumidor más selectivo del mercado nacional o al segmento del mercado internacional que también muestra preferencias por los bienes agrícolas producidos con tecnologías amigables con el medio ambiente.

también quiere decir que, al haber menos niños, se reducirá la tasa de dependencia.⁶ Sin embargo, a corto plazo, este no parece ser el caso de Guatemala. De persistir en Guatemala las mismas tendencias de crecimiento poblacional y el tipo de estructura productiva y laboral, seguramente, los niños y jóvenes de hoy se convertirán en una población activa inestablemente ocupada y mal remunerada, y el país podría enfrentar un escenario en el cual no haya una significativa reducción ni de la tasa de crecimiento ni de la tasa de dependencia.

Según valoraciones del Banco Mundial, el crecimiento de la productividad y la generación de mejores empleos implicaría un mejor desempeño educativo (incremento de los años de escolaridad y el mejoramiento de la calidad educativa), sin embargo, Guatemala se caracteriza —en este período— por el más bajo desempeño educativo, por debajo de Honduras y Nicaragua (World Bank Guatemala, 2011; 8).

La población de Guatemala, como la de otros países centroamericanos, es muy joven. De unos 13 millones de habitantes en 2011, unos 8 millones estaban entre 0 y los 30 años de edad y 4 millones entre los 15 y 29 años. A nivel nacional existía un relativo equilibrio entre hombres (48,6%) y mujeres (51,4%), con una ligera superioridad femenina.

Si bien la escolaridad promedio de la población guatemalteca se ha incrementado en los últimos años, en general, sigue siendo comparativamente más baja respecto a la del resto de la región latinoamericana e incluso tiende a incrementarse. Según el Banco Mundial, la brecha educativa en 1960 era de 1,1 años; en 1980 era

6 La tasa o relación de dependencia mide la relación numérica entre las personas consideradas como dependientes (convencionalmente niños de 0 a 14 años, que todavía no alcanzan la edad de trabajar, y personas mayores de 60, que ya sobrepasaron la edad de retiro) y las personas en edad activa o edad de trabajar (convencionalmente entre 15 y 60 años). La relación de dependencia infantil mide la relación entre el número de niños dependientes (menores de 15 años) y las personas en edad activa, y la relación de dependencia de los adultos mayores mide la relación numérica entre estos (los mayores de 60 años) y las personas en edad activa.

de 2,3 años y apenas ha declinado, pues para 2010 la diferencia era de 2,1 años. De otro lado, para 2010 la población guatemalteca de más de 25 años alcanzaba una escolaridad promedio de cinco años frente a una escolaridad promedio de 7,1 años del resto de la región. Para 2006 las personas con más de 12 años de educación representaban apenas el 7% de la población en edad de trabajar (World Bank Guatemala, 2011; 8). Resulta evidente la importancia estratégica de mejorar los desempeños educativos puesto que estos tienen efectos positivos en el incremento de la productividad y aseguran, en principio, el mejoramiento de las condiciones de vida.

Producción de alimentos, seguridad alimentaria y desnutrición

En cuanto a la producción de alimentos para el mercado interno, esta no creció en el período analizado y más bien se restringió, lo cual, unido a factores inflacionarios, provocó el alza del precio de los alimentos, en particular el del maíz,⁷ base de la alimentación de toda la población guatemalteca, en especial en la de los más pobres. El gobierno impulsó el *Programa de Granos Básicos*, en 18 departamentos. Se distribuyó semilla de maíz, variedades de yuca, algunas herramientas, con una inversión que alcanzó los Q.16.319.271 entre los años 2008 y 2010. Así mismo (y para el mismo período) se establecieron acciones post cosecha y de mitigación ante el cambio climático (SEGEPLAN, 2011; 81).

La seguridad alimentaria, a lo largo de los años, no ha sido atacada de modo eficiente desde la esfera estatal, pues no se han restablecido plenamente las estructuras públicas que, por los años 90, desarrollaron servicios agrícolas para mejorar la producción de alimentos. De otro lado, la seguridad alimentaria no era significativa

7 En enero de 2011 el quintal de maíz costaba Q 225. Para julio del mismo año subió a Q 275 (observación personal).

en las agendas de los partidos políticos, más bien permeadas por los intereses de los sectores económicos involucrados en la exportación de bienes agrícolas.

La precariedad acumulada en materia de seguridad alimentaria ha provocado serios efectos en la desnutrición y en la existencia de distintos tipos de desnutrición: crónica, aguda y global. La desnutrición es, sin duda, un proceso multicausal, agravado en su momento, por la guerra y apenas superado desde la firma de los Acuerdos de Paz hasta el presente. El decremento de los dos tipos de desnutrición en los 22 años transcurridos entre 1987 y 2009 (tabla 3) equivale a algo más de 14 puntos (la desnutrición global alcanzó 14,2% y 14,5% la desnutrición crónica). Si se comparan los años 2002 y 2009 se puede notar que hubo un descenso de la desnutrición crónica en un 5,9%, pero el decremento de la desnutrición global, en los mismos años, fue más modesto pues equivale al 3,4%.

Tabla 3

Estado nutricional de la población menor de cinco años (1987-2009)

| Indicadores | 1987 | 1995 | 1998/1999 | 2002 | 2008/2009 |
|-------------|-------|-------|-----------|-------|-----------|
| Global | 33,5% | 26,6% | 24,2% | 22,7% | 19,3% |
| Crónica | 57,9% | 49,7% | 46,4% | 49,3% | 43,4% |

Fuente: la autora en base a SEGEPLAN, 2011; 73

El país cuenta con la Política Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional y con la Ley del Sistema Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional (Decreto 32-2005) que proporcionan el marco para las intervenciones en esta materia. Se mencionan a continuación algunos ejemplos de las acciones encaminadas a favorecer la seguridad alimentaria. El Ministerio de Agricultura y Ganadería reporta un incremento progresivo en la entrega de la Bolsa Asisten-

cial de Alimentos a partir de 2008 y hasta 2010.⁸ En los 22 departamentos se realizó la distribución de la Bolsa Solidaria Rural y de las Raciones Alimentaria Familiares-PMA.⁹ Se impulsó el Programa Producción Comunitaria de Alimentos.¹⁰ El Ministerio de Educación (MINEDUC), a través de la DIGEPSA, proporcionó alimentación escolar en los niveles preprimario (423 590 alumnos, con un monto de Q 56 212 022,47) y primario (2 340 094 alumnos, con un monto de Q 366 812 277,47) y educación nutricional a padres de familia (SEGEPLAN, 2011; 76).

La continuidad de este tipo de estrategias, a pesar de que Guatemala cuenta con un marco normativo e institucional, *no está necesariamente garantizada* en el próximo período político. Independientemente de qué sector gane las elecciones de septiembre de 2011, el tema más importante es cómo batir, al menos en parte, la extrema precariedad alimentaria en el seno de las familias ubicadas bajo la línea de pobreza. La desnutrición infantil, como es sabido, tiene *consecuencias irreversibles* en los aprendizajes de los niños. Para disminuir la desnutrición y contribuir a la seguridad alimentaria será indispensable la aplicación de estrategias convergentes de distinto orden. Es preciso esbozar las estrategias que puedan impulsarse desde la educación, en particular desde la EBI.

Migraciones: opciones y colapso

En la década de los 80 los desplazamientos migratorios ocurrieron por la guerra. Cerca de cuatro décadas más tarde las migra-

8 Entre enero y octubre de 2010 se la distribuyó en 22 departamentos y 200 municipios, a cerca de un millón de familias (991 994 exactamente) (SEGEPLAN, 2011; 78).

9 La Bolsa Solidaria Rural se distribuyó en 183 municipios con un costo de Q 37 400 769,66. Las Raciones Alimentarias Familiares se distribuyeron en 292 municipios con un costo de Q 99 077 722,36 (SEGEPLAN, 2011; 76).

10 Este Programa se impulsó en 22 departamentos, 208 municipios y 1 135 comunidades, con apoyo del Ministerio de Agricultura (SEGEPLAN, 2011; 79).

ciones ocurren fundamentalmente por razones económicas. En uno y otro caso tales desplazamientos, para los pueblos indígenas, significaron y significan la pérdida o el empobrecimiento de las identidades culturales y lingüísticas o la conversión de los espacios sociales o laborales en nuevos tejidos socioculturales de convergencia pluriétnica, dentro y fuera del país.

La migración, orientada fundamentalmente a Estados Unidos, constituyó un escape para los sectores socialmente más desprotegidos, pero esta vía, para el período analizado, estaba llegando a un punto sin retorno, al menos en el corto y mediano plazo, dados los lentos procesos de recuperación de la economía norteamericana. Las remesas monetarias de los migrantes venían funcionando como amortiguadores de la crisis pues permitieron la realización de algunos gastos básicos de la familia destinados a la educación, la salud, la vivienda, la inversión en micro emprendimientos. Antes de la agudización de las restricciones migratorias (año 2009) las remesas equivalían a un 60% del total de las exportaciones del país y a un 20% del PIB. Las deportaciones de los migrantes al país o su retorno voluntario, han provocado mayor presión en el mercado nacional de trabajo, de por sí débil.

Jefaturas femeninas de hogar: juventud y migraciones

Las migraciones afectaron y continúan afectando a familias y comunidades, dando lugar al crecimiento de las jefaturas femeninas de hogar. Muchos jóvenes de ambos sexos, pero particularmente hombres, se han incorporado a la fuerza laboral de los países receptores, en condiciones precarias que, aun así, constituyen una opción ante las dificultades de encontrar empleo en el país, menos aún un empleo digno. Los efectos actuales del retorno de los migrantes se dejan ver en el mínimo incremento del empleo formal y en el crecimiento del empleo informal.

En el corto plazo, las actuales estrategias migratorias serán menos viables, todo lo cual incidirá en la persistencia de la precariedad de las condiciones de vida de amplias mayorías del país. En el momento actual los más afectados en la consecución de empleo son los jóvenes de ambos sexos de los estratos populares, aunque hay indicios de que estas condiciones afectan de manera más profunda a las mujeres. Estas dificultades guardan estrecha relación con la limitada escolarización y la baja calidad de la escolaridad pública que es la *única posibilidad de acceso* a la educación que tienen los sectores populares.¹¹ En este sentido, y visto que la mayor inequidad educativa recae en los pueblos indígenas, puede preverse que estos sufrirán mayores dificultades para encontrar un empleo digno.

Como se ha sugerido, uno de los efectos más nocivos de las migraciones y desplazamientos, aunados a la falta de empleo y oportunidades de educación, es la veloz estructuración de los aparatos ligados a los narco-emprendimientos y de modo general a las actividades delictivas de corte más “tradicional”. El hipertrofiado crecimiento de la ciudad capital y el progresivo despoblamiento y de constitución de las comunidades indígenas, campesinas y artesanales se traduce, entre otras cosas, en el acelerado desarrollo de las *maras*

11 Esta reflexión es útil para el caso de Guatemala y para los segmentos poblacionales más grandes de la región. Sin embargo, esta tendencia al parecer está contradicha por otras experiencias que avalan el proceso privatizador de la educación. Un ejemplo que podría ser ilustrativo es lo que pude observar en noviembre de 2014, en el popular distrito Independencia de Lima Metropolitana. Para ese año había ocho instituciones de educación pública: seis de primaria y dos de inicial, frente a doce instituciones educativas privadas. Los usuarios del distrito explicaban este crecimiento inusual de las instituciones privadas así: 1) los padres han asumido que la calidad de la educación privada es superior a la educación pública, 2) ha tenido lugar una campaña de desacreditación de los maestros que pertenecen al SUTEP y 3) el tiempo que los maestros dedican a los alumnos es escaso. Asimismo, aunque pareciera contradictorio, se señalaba que la población valora positivamente el que los docentes de la educación pública fueran titulados, mientras que los de la educación privada a menudo eran todavía estudiantes universitarios y no habían logrado las destrezas para impulsar una educación de calidad.

o pandillas juveniles urbanas, un fenómeno que ya empieza a tener peso en los espacios rurales también.

Violencia étnica, vulnerabilidad de los derechos colectivos y ciudadanía fallida

Parte del escenario es la violencia étnica dirigida a los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes. Esta violencia está sustentada en las prácticas y funcionamientos racistas y excluyentes, que han dado como resultado la inexistencia de procesos de ciudadanía, así como de identidad étnica colectiva en tanto pueblos originarios o comunidades implantadas por el esclavismo. Los mega-proyectos en territorios étnicos, la inexistencia de procesos de redistribución de la tierra o de propuestas sólidas de desarrollo rural y la ausencia de verdaderas políticas territoriales, fragilizan las condiciones de seguridad jurídica de los pueblos indígenas en los espacios sobre los que han tenido acceso o control ancestral.

A ello se suma la fragilidad medio ambiental y ecológica provocada por las mega-industrias extractivas y por el cambio climático. El racismo, las conductas y prácticas patriarcales y la persistencia de las condiciones de pobreza han contribuido a exacerbar la violencia intrafamiliar y de género. Según CONAPREVI, en 2008 se registraron más de 23 700 casos de violencia intrafamiliar y el 90% de las víctimas eran mujeres.

Las políticas de la educación 2008-2012

En el año 2008 el MINEDUC publicó el Currículo Nacional Base y presentó las Políticas Educativas 2008-2010, en el marco del Plan de Educación 2008-2012. En estos documentos se definió como objetivo estratégico el acceso a una educación de calidad, con equidad, pertinencia cultural y lingüística para todos los pueblos,

en el marco de la Reforma Educativa y los Acuerdos de Paz.¹² Se incluían ocho políticas educativas, de las cuales cinco eran generales (calidad; ampliación de la cobertura; justicia social a través de la equidad educativa y permanencia escolar; fortalecimiento de la EBI; y modelo de gestión transparente) y tres políticas transversales (aumento de la inversión educativa; descentralización educativa; y fortalecimiento de la institucionalidad del sistema educativo nacional) (MINEDUC, 2008).

La inversión social entre 2008 y 2011 y la priorización de la educación

La política del gasto social en el Gobierno de la UNE priorizó la ejecución programática y la focalización geográfica en 45 municipios en extrema pobreza. Esta cobertura, a nivel comunitario, se amplió año tras año, pero el universo fue diverso, según la acción o programa específico. La inversión social se canalizó desde las instituciones sectoriales existentes y desde los programas y proyectos diseñados desde el Consejo de Cohesión Social.¹³ Un análisis del gasto público ejecutado en 2010 deja ver que se priorizaron rubros relacionados con las políticas sociales, encabezados por la educación (21%

12 Los Acuerdos de Paz se suscribieron en 1996 y previamente (1995) se firmó el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas. Ya desde la década de 1980 se crearon distintas instancias gubernamentales que, en principio, debían garantizar una educación para sus diversos pueblos. Así, en 1981 se desarrolló un proyecto experimental de EBI. En 1987 se desarrollaron y aprobaron todos los alfabetos de las 22 lenguas mayas. Más tarde, en 1990, se creó la ALMG. En 1995, en el marco del MINEDUC, se creó la DIGEBI. Luego de los Acuerdos de Paz hubo otros cambios: en 2003 el MINEDUC creó el VIGEBI. Ese mismo año se instaló la Comisión Presidencial contra el Racismo y la Discriminación (ver López 2015: 289-293).

13 El objetivo 1 del Plan de la Esperanza se enfoca en el combate a la pobreza, el cumplimiento de los Acuerdos de Paz y los Objetivos del Milenio para el desarrollo social. Se creó el Consejo de Cohesión Social, mediante Acuerdo Gubernativo n° 79-2008 (21/01/2008). El Consejo fue coordinado por el MSPAS, el MINEDUC, la SESAN y la SOSEP.

del gasto). Con todo, llama la atención que el gasto en el sector salud (7% del gasto) equivalía a menos del 50% del pago de la deuda (15% del gasto). Asimismo, llama la atención que el rubro destinado a “cultura” se ubique en último lugar (1% del gasto).¹⁴

Tabla 4

Gasto público ejecutado según finalidad (a diciembre de 2010)

| Finalidad | Porcentaje del gasto público ejecutado |
|--|--|
| Educación | 21% |
| Deuda | 15% |
| Asuntos económicos | 12% |
| Protección social | 12% |
| Urbanización y servicios comunitarios | 11% |
| Orden público y seguridad | 9% |
| Salud | 9% |
| Servicios públicos generales | 8% |
| Defensa | 2% |
| Actividades deportivas, recreativas y culturales | 1% |
| Total | 100% |

Fuente: la autora en base a Gobierno Nacional/SEGEPLAN, 2011: 50

Una mirada comparativa del gasto público ejecutado en el período analizado muestra que el relacionado con las políticas sociales equivale al 62% versus el 38% restante destinado al pago de la deuda y a otros rubros económicos:

14 Lo que tiene que ver con la concepción de la cultura como una serie de eventos, antes que como un enfoque de interculturalidad para los contenidos y métodos educativos. *La ausencia de una política explícita de interculturalidad* para todo el sistema educativo ha contribuido a la falta de definiciones operacionales al interno de las ofertas de la educación pública.

Tabla 5
Comparación del gasto público ejecutado según finalidad (2010)

| Finalidad | Gasto público ejecutado en % | Finalidad | Gasto público ejecutado en % |
|--|------------------------------|---------------------------|------------------------------|
| Educación | 21% | Deuda | 15% |
| Protección social | 12% | Asuntos económicos | 12% |
| Urbanización y servicios comunitarios | 11% | Orden público y seguridad | 9% |
| Salud | 9% | Defensa | 2% |
| Servicios públicos generales | 8% | Subtotal | 38% |
| Actividades deportivas, recreativas y culturales | 1% | | |
| Subtotal | 62% | | |

Fuente: la autora en base a Gobierno Nacional/SEGEPLAN, 2011: 50

De otro lado, tanto el gasto público como el gasto social se incrementaron en porcentajes del PIB. Este último pasó del 7% en 2008 al 8,1% en 2009 y se mantuvo durante 2010:

Tabla 6
Evolución del gasto total y del gasto social en porcentajes del PIB (2008-2010)

| Años | Gasto público | Gasto social |
|------|---------------|--------------|
| 2008 | 14,4% | 7% |
| 2009 | 14,9% | 8,1% |
| 2010 | 15,2% | 8,1% |

Fuente: la autora en base a Gobierno Nacional/SEGEPLAN, 2011: 50

La tabla 7 muestra que el gasto en educación, como parte del gasto social, equivalió al 3% del PIB. Si bien para 2010 el incremento del porcentaje del PIB para la educación no fue muy significativo, pues en 2008 equivalía a un 2,4%, lo importante es que *todos los otros rubros del gasto social* sin duda contribuyeron a favorecer la cobertura y la accesibilidad educativas.¹⁵

Tabla 7
Gasto social en millones de quetzales y en porcentajes del PIB (a diciembre 2010)

| Finalidad social | En millones de quetzales | En porcentaje del PIB |
|--|--------------------------|-----------------------|
| Educación | 9 961,3 | 3% |
| Protección social | 6 346,7 | 1,9% |
| Urbanización y servicios comunitarios | 5 217,9 | 1,6% |
| Salud | 4 291,1 | 1,3% |
| Actividades deportivas, recreativas y culturales | 665,5 | 0,2% |
| Protección ambiental | 304,1 | 0,1% |
| Atención a desastres y gestión de riesgos | 171,8 | 0,1% |
| Totales | 26 978,3 | 8,1% |

Fuente: la autora en base a SEGEPLAN, 2011: 51

15 Debe diferenciarse entre “acceso” y “accesibilidad”. El acceso es el ingreso a las entidades educativas y la accesibilidad tiene que ver con el conjunto de condiciones positivas que favorecen el acceso a la educación. El acceso no significa la permanencia en el sistema ni la promoción educativa.

Priorización de la educación: avances y desafíos de la educación básica

La atención de la educación pública guatemalteca se enfoca, en principio, en toda la educación básica.¹⁶ Las estrategias que favorecieron el gasto educativo incrementaron no solo la cobertura la educación básica, sino también del ciclo diversificado. El incremento de la inscripción, en términos absolutos, ocurrió en la escuela primaria, pues entre 2007 y 2010 se inscribieron más de 200 mil nuevos alumnos, sin embargo, en términos relativos (porcentuales) el mayor incremento de la cobertura se dio en el siguiente orden:

- Ciclo básico
- Ciclo diversificado
- Preprimaria
- Primaria

Esto se explicaría desde la lógica de, por un lado, dar continuidad a la primaria y, de otro lado, asegurar mejores condiciones para el ingreso a la primaria.

Incremento de inversión educativa e inversión social: la gratuidad de la educación

El Relator Especial de Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación, Vernor Muñoz, en su visita a Guatemala (20-28 de julio de 2008) señalaba como factores preocupantes:

16 La educación básica comprende la preprimaria, la primaria y los tres primeros años de secundaria o ciclo básico.

- La reducida inversión pública para la educación
- La necesidad de cumplir con el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación pública pertinente
- La no gratuidad de la enseñanza en Guatemala
- La difícil situación de los maestros

Con estos antecedentes, el mencionado relator hizo dos recomendaciones centrales:

- Crear los mecanismos necesarios para incrementar progresivamente el 0,5 del PIB para la educación hasta alcanzar el 6% (del PIB).
- Desarrollar y ampliar los mecanismos de participación social para la configuración de las políticas educativas públicas.

Como se verá en lo que sigue, la política pública entre 2008 y 2011 estableció, paralelamente, el incremento de la inversión educativa y de la inversión social.

Universalización del acceso a la educación primaria

Un estudio de USAID (USAID Guatemala, 2011) señala que la cobertura neta de la primaria, entre 2002 y 2009 fue del 99,5%, lo que equivale a que *se universalizó el acceso a este nivel educativo*. Este es un logro muy importante. Analistas presentes en el foro “La educación en la agenda política: equidad, calidad e inversión”, son de este mismo criterio (ICEFI, 2011).¹⁷

17 La Red Interagencial de Educación convocó al foro “La educación en la agenda política: equidad, calidad e inversión” (Guatemala, 20 de julio de 2011).

La culminación de la educación primaria

Como es sabido, el acceso a la escuela primaria no significa necesariamente la culminación de este nivel educativo, pues en este tránsito puede ocurrir la deserción educativa, la misma que está relacionada con factores socioeconómicos de los estudiantes y sus familias e igualmente con otros factores que, en su conjunto, tienen relación con la *calidad de la educación*. Este último tema se examinará en otro acápite.

El ya mencionado informe de USAID (USAID Guatemala, 2011) establece la evolución de la Tasa Neta de Educación (TNE) en el nivel primario por cohorte. Si se compara el punto de partida (la primera cohorte) de 1991-1996 que establecía la TNE primaria en 30,11% se observa que sí hubo una mejora, pues se pasó a una TNE del 46,81% en la cohorte 2004-2009. Sin embargo, aun con dicho incremento, el que la TNE sea de 46,81% significa que menos de la mitad de los alumnos culminó la escolaridad primaria.

Ampliación de la cobertura por nivel educativo: nuevas plazas e infraestructura

El incremento de la cobertura educativa implicó la ampliación de los recursos humanos involucrados en la educación. Se crearon 39 749 plazas y se contrataron 14 495 nuevos docentes para todos los niveles educativos. Se crearon más establecimientos educativos para todos los niveles educativos, como se ve en la siguiente tabla.

Tabla 8
Creación de nuevos establecimientos educativos (2010)

| Tipo de establecimiento | Cobertura |
|-------------------------|-----------|
| Preprimaria | 277 |
| Primaria | 217 |
| Ciclo Básico | 399 |
| Ciclo Diversificado | 284 |
| Total | 1 177 |

Fuente: la autora en base a Gobierno Nacional/SEGEPLAN, 2011: 59

Comparación de la TNE en primaria, ciclo básico y ciclo diversificado

Tomando como base la cohorte 2004-2009, según el mismo estudio de USAID Guatemala (2011) se observa que la tasa de culminación en el ciclo básico, ya se desmejora en comparación con la de la primaria y que la del ciclo diversificado se desmejora en comparación con la del ciclo básico:

Tabla 9
TNE por nivel educativo (cohorte 2004-2009)

| Nivel educativo | Tasa Neta de Educación |
|---------------------|------------------------|
| Primaria | 51,13% |
| Ciclo Básico | 31,01% |
| Ciclo Diversificado | 15,16% |

Fuente: la autora en base a USAID Guatemala, 2011

Privatización en el ciclo básico y en el ciclo diversificado

La cobertura educativa del ciclo básico y ciclo diversificado, por sector, se observa en la siguiente tabla:

Tabla 10
Cobertura neta por sector y por nivel educativo (2010)

| Nivel educativo | Cooperativa | Municipio | Oficial | Privado |
|---------------------|-------------|-----------|---------|---------|
| Ciclo básico | 21,5 | 1,4 | 43,5 | 33,5 |
| Ciclo diversificado | 4,9 | 1,1 | 24,1 | 69,9 |

Fuente: la autora en base a USAID Guatemala, 2011

Como se puede ver, el Estado ha asumido la mayor cobertura del ciclo básico, seguido del sector privado, las cooperativas y las municipalidades. En el ciclo diversificado, cambia el orden, pues está en primer lugar el sector privado, seguido del Estado, de las cooperativas y, finalmente, como en el ciclo básico, están las municipalidades. Resulta alarmante la privatización de este nivel educativo, pues de cada 10 establecimientos educativos, siete corresponden a empresas educativas. Es de notar que las cooperativas de educación, formadas en buena proporción por los propios padres de familia, significan un *traslado de los costos de la educación a las familias*.

El programa Mi Familia Progresá: avances y desafíos para el futuro inmediato¹⁸

Como se ha visto, la mayor cobertura —casi universal— ha ocurrido en la escuela primaria. En la tabla 11 se ve la evolución de la cobertura del nivel primario en los 187 municipios priorizados en el Programa Mi Familia Progresá y en los municipios no priorizados. Si se comparan las cifras globales de cobertura en la primaria entre 2008 y 2010 se desprende que *más de un millón de niños y jóvenes* (1 164 247) ingresaron a la escuela. En estos mismos años el incremento de la cobertura fue comparativamente mayor en los municipios priorizados (139 001 estudiantes) respecto a los no priorizados (25 246 estudiantes). En ambos tipos de municipios se observa el repunte en la cobertura en 2009 respecto a 2008. En el caso de los Municipios no priorizados, el sostenido repunte de 2008 y 2009 cae en 2010:

Tabla 11

Evolución de la cobertura de la escuela primaria pública (2008-2010)

| Establecimientos | 2008 | 2009 | 2010* |
|--|-----------|-----------|-----------|
| Priorizados | 1 338 952 | 1 461 229 | 1 477 953 |
| No priorizados | 873 375 | 922 633 | 898 621 |
| Total | 1 212 327 | 1 383 862 | 2 376 574 |
| * Datos preliminares de dicho año no actualizados en este ensayo | | | |

Fuente: la autora en base a Gobierno Nacional/SEGEPLAN, 2011: 54

En la tabla 12 se presenta el tipo de apoyos a la educación y su cobertura:

18 Me refiero al período que en la realidad fue seguido por el Gobierno en el cual ganó las elecciones del general Otto Pérez Molina pero que, al momento de escribir este ensayo, todavía no tenía lugar.

Tabla 12
Apoyo a la educación y cobertura (a noviembre 2010)

| Acción | Beneficiarios |
|---|--|
| Alimentación de niños de preprimaria y primaria | 2 354 895 alumnos y 22 463 establecimientos educativos |
| Útiles escolares | |
| Becas solidarias | 11 949 alumnos |
| Bono de transporte | 55 040 alumnos |
| Becas de excelencia | 462 alumnos de diez departamentos |

Fuente: la autora en base a Gobierno Nacional/SEGEPLAN, 2011: 55

Transferencias Monetarias Condicionadas

El incremento del gasto social alcanzó en 2009 el 8,1% del PIB, a pesar de que en dicho año el PIB apenas creció 0,5% (ver tabla 1), sin embargo, un conjunto de políticas y acciones estratégicas parece haber incidido positivamente en el incremento de la cobertura educativa. Una de las políticas gubernamentales más importantes respecto a estos complejos temas fue la *gratuidad de la educación pública*, establecida mediante Acuerdo Gubernamental 226-2008. En este marco se creó el Fondo de Gratuidad de la Educación, cuyos recursos sirvieron para operativizar la llamada TMC. A nivel individual, cada transferencia es de Q 40 mensuales por alumno de primaria y Q 100 mensuales por alumno de secundaria. El condicionamiento consistió en la asistencia de los niños y jóvenes a la escuela y la participación de las madres para acompañar a sus hijos a las visitas regulares de los niños a los puestos de salud para chequeos básicos.

El principal avance para las generaciones de estudiantes que están en el sistema educativo será la terminación de la primaria, con lo cual se alcanzaría un *mayor logro educativo* de la fuerza laboral. El estudio del Banco Mundial que venimos citando muestra la existencia de brechas étnicas pues, un niño “ladino” alcanza el mayor logro educativo a los 12 años mientras que uno indígena lo hace a los 8 años de edad (es decir, comparativamente, este último permanece menos años en la escuela).

Por otro lado, se señala que padres con menos de 3 años de escolaridad, educan a sus hijos por más tiempo, mientras que padres con más de tres años de escolaridad educan a sus hijos por el mismo tiempo o por menos tiempo, lo que resulta sorprendente. Este dato nos llevaría a replantear algunos supuestos, ya que se ha venido sosteniendo que, a mayor escolaridad de los padres, mayor será la escolaridad de los hijos. El desvío de este tipo de tendencia, que efectivamente se da en otros países, se explicaría en Guatemala por la urgente necesidad que tienen los jóvenes indígenas de escolarizarse para poder ingresar al mercado laboral.

En opinión de Menkos (2011) y desde una mirada sobre las brechas educativas, los niños del grupo de 3 a 6 años ubicados en el quintil de mayor pobreza, tenderán a no ingresar al sistema educativo; sin embargo, una brecha significativa está en el grupo de 13 a 15 años, esta brecha está agravada por razones étnicas. En cuanto a los efectos positivos de las TMC, en opinión de este mismo analista, se podrían citar los siguientes:

- Los padres se han sentido estimulados para tomar la decisión de matricular a sus hijos en los establecimientos educativos.
- Se ha incrementado y es visible el impacto en la matrícula escolar.
- El mejoramiento de las condiciones de saneamiento básico del hogar arroja la probabilidad de que un 10% más de niños vaya a la escuela.
- Hay más consumo de alimentos en los hogares.

Según el estudio *Mejores empleos en Guatemala: el rol del capital humano*, del Banco Mundial (World Bank, 2011), la estrategia de ampliar la cobertura de las TMC en el marco del Programa Mi Familia Progresá ha contribuido a “reducir la pobreza y mejorar el capital humano de las familias más pobres” (p. 115). El estudio sugiere igualmente que tales transferencias mostrarían efectos como: el mayor empoderamiento de las mujeres, el incremento del consumo de alimentos, una mayor matriculación y la promoción de las visitas a los centros de salud (World Bank, 2011: 15). Similares efectos positivos se destacan en un estudio específico de monitoreo de la calidad educativa: *Gratuidad de la educación pública: monitoreo de avances y retos* (PRODESSA, 2010) como se verá en el siguiente segmento.

Monitoreo de la gratuidad

El estudio *Gratuidad de la educación pública: monitoreo de avances y retos*, desarrollado por el Colectivo de Educación para todos y todas (PRODESSA, 2010), realizado en cinco de los municipios más pobres del país y que equivale al 10% de los municipios priorizados en las políticas de inversión social, identifica algunos logros y dificultades. En cuanto a los logros:

- Mayor participación de la comunidad educativa.
- Incremento del 16% de la participación de los padres y ahorro familiar por concepto de educación.
- Existencia de más recursos didácticos para la educación.
- Mejoramiento de la salud ambiental.
- Mejoramiento de la infraestructura y mobiliario.

Por su lado, las dificultades se centran en la ausencia de una entrega y manejo oportunos de los apoyos educativos asignados. Sin duda esta última situación se relaciona con factores tan diversos como:

- La morosidad de los aparatos estatales de distribución.
- La falta de apoyo de las Direcciones Departamentales.
- El desconocimiento del ámbito de las inversiones o mal manejo de criterios normativos o gerenciales por parte de los usuarios (directores y profesores de los establecimientos educativos) (PRODESSA, 2010: 16, 18 ss.).

A este balance hecho por las entidades participantes en el estudio, podría agregarse como dificultad la *ausencia de procesos de calificación* de las demandas educativas por parte de los padres de familia, lo que hace referencia a la necesidad de capacitar a los padres y, en general, a los adultos de las comunidades sobre los aspectos cualitativos que deben esperarse de la educación. Ello implicaría una nueva “lectura” social de los roles de la escuela para la vida comunitaria. Los problemas documentados dan pauta para pensar en una cuestión más general: la necesidad de crear espacios de capacitación para la gestión de fondos y recursos públicos y para impulsar los procesos de transparencia y participación social, aspecto general que tiene que ver con la *governabilidad para la educación*.

La matrícula en primaria, ciclo básico y ciclo diversificado

En cuanto a la matrícula, este estudio de caso revela comportamientos distintos para el ingreso a la primaria, el ciclo básico y el ciclo diversificado, como se puede ver a continuación:

Tabla 13
Evolución de la matrícula femenina y masculina de Primaria,
Ciclo Básico y Ciclo Diversificado en cinco municipios (2009-2010)

| Nivel | Años 2008-2009 | | Años 2009-2010 | |
|----------------------------|----------------|----------|----------------|---------|
| Primaria | M | 17,45 | M | 11,37 |
| | H | 14,86 | H | 28,70 |
| Total | | 32,31 | | 40,07 |
| Ciclo Básico | M | 35,22 | M | 22,2 |
| | H | 43,74 | H | 25,7 |
| Total | | 78,96 | | 47,9 |
| Ciclo Diversificado | M | 33,14 | M | (-5,66) |
| | H | (-10,67) | H | 21,65 |
| Total | | 22,47 | | 15,99 |

* Los municipios del estudio son: 1) Sayaxché, Petén; 2) Concepción Tutuapa, San Marcos; 3) Fray Bartolomé de Las Casas, Alta Verapaz; 4) Ixcán, El Quiché; 5) Villa Canales, Guatemala.

Fuente: la autora en base a PRODESSA, 2010: 19 ss.

Los datos expuestos revelan que:

- La matrícula femenina en primaria, creció más que la masculina entre 2008 y 2009, pero que, comparativamente, la matrícula masculina creció más entre 2009 y 2010.
- Que, en el ciclo básico, la matrícula femenina creció en menor proporción que las matrículas masculinas, tanto en los años 2008-2009 como en 2009-2010.
- Que en el ciclo diversificado la matrícula masculina decreció (-10,67%) en los años 2008-2009 y que la matrícula femenina decreció en 2009-2010 (-5,66%).

De otro lado, en este mismo ciclo, la matrícula masculina decreció en mayor proporción que la femenina. Llama la atención el crecimiento de la matrícula global en los años 2008-2009 para el ciclo básico.

Los datos, si bien se refieren a una muestra, reflejarían que no es útil seguir planteando que la brecha entre géneros es automática y, por el contrario, intervendrían otros factores no explorados suficientemente. Parecería ser que, en el caso del ciclo diversificado, el abandono de los estudios obedece a factores como la necesidad de encontrar empleo, que actúa con más fuerza en el caso de los hombres que en el de las mujeres. En general, en el ciclo diversificado, disminuye la inscripción, lo que a su vez tiene que ver con la tendencia al temprano abandono escolar, fundamentalmente por razones económicas.

Alfabetización en español y alfabetización bilingüe

El CONALFA apoyó la alfabetización en español con el método “Yo sí puedo”. En cuanto a la cobertura, en 2008 se atendieron 368 personas. Para 2010 se atendieron 22 departamentos y 78 926 personas. La inversión para la alfabetización, entre 2008 y 2010, alcanzó a Q 357,2 millones. Mediante alianzas con los municipios, la UNESCO y algunas empresas, en 2010 se declararon a algunos municipios “libres de analfabetismo”.¹⁹ La alfabetización bilingüe, con equidad de género, se llevó a cabo en 17 idiomas mayas (SEGEPLAN, 2011: 59).

La EBI y una reflexión preliminar: ¿La población indígena está o debe estar en la EBI?

La importancia de la EBI fue reconocida en el marco de los Acuerdos de Paz y en los procesos de reforma educativa. Está garanti-

19 Según UNESCO, “libre del analfabetismo” significa que el índice de analfabetismo es menor del 4%.

zada en la Ley de Educación Nacional y en el Acuerdo Gubernativo 22-2004 que señala la “generalización de la educación bilingüe, multilingüe e intercultural”. Sin embargo, resulta evidente que *no toda la población indígena que está en el sistema educativo está en escuelas EBI*, lo cual puede deducirse fácilmente a partir de la comparación del peso poblacional indígena frente al bajo número de escuelas consideradas como establecimientos de EBI (como se verá en el acápite referido a la cobertura de EBI). Va de suyo que la población que se escolariza y que no está en la EBI está en establecimientos de la educación regular en español, donde el fracaso escolar ocurre particularmente en el área de lenguaje, visto que —en cualquier caso— la lengua en que se miden los rendimientos escolares no es, necesariamente, la lengua materna de los estudiantes.

La CNPRE, a través del Observatorio de EBI, en su informe (CNPRE, 2011: 28) muestra la evolución de la inclusión de la población indígena en el sistema educativo y en todos los niveles educativos, tomando como referencia los años 2003-2009.²⁰ Comparados los años 2003 y 2009, se aprecia en la tabla 14 que —a excepción de la preprimaria²¹— en términos relativos sí hubo un incremento en los niveles analizados.

Tabla 14
Población indígena total en preprimaria, primaria y primaria de adultos (2003-2009)

| Años | Preprimaria | Primaria | | | Primaria de adultos | | | | |
|------|-------------|----------|---------|-----------|---------------------|-----------|-----------|------|--------|
| | Indígenas | % | Total | Indígenas | % | Total | Indígenas | % | Total |
| 2003 | 139 365 | 32,6 | 399 842 | 754 483 | 34,9 | 2 163 760 | 4.577 | 14,2 | 32 169 |
| 2009 | 179 497 | 30,7 | 584 833 | 1 006 476 | 37,8 | 2 645 479 | 6.717 | 20,4 | 32 918 |

Fuente: la autora en base a CNPRE, 2011: 29

20 El aludido informe solo incluye información hasta el año 2009.

21 Este comportamiento es difícil de explicar dada la tendencia a incrementar los servicios educativos. La explicación que se puede sugerir es la poca inversión o el tardío estímulo para la educación preprimaria, en general y para la educación preprimaria dirigida a los pueblos indígenas, en particular.

En la tabla 15 se observa que sí hubo un incremento de población indígena en los dos ciclos de la educación secundaria en términos absolutos y relativos:

Tabla 15
Población indígena total en el sistema educativo nacional del ciclo básico y ciclo diversificado (2003-2009)

| Años | Ciclo básico | | | Ciclo diversificado | | |
|------|--------------|------|---------|---------------------|------|-----------|
| | Indígenas | % | Total | Indígenas | % | Total |
| 2003 | 74 382 | 16,7 | 444 345 | 26 085 | 12,4 | 210 225 |
| 2009 | 158 092 | 23,5 | 671 872 | 1 393 382 | 32,7 | 4 260 177 |

Fuente: la autora en base a CNPRE, 2011: 29-30

Los docentes indígenas trabajando en el sistema educativo hasta el año 2008 corresponden, según la CNPRE, a los porcentajes más bajos en relación al total de maestros y en todos los niveles educativos, como se puede observar en la tabla 16.

Tabla 16
Docentes indígenas respecto al total de docentes del sistema educativo (2008)

| Nivel | % | Total de docentes indígenas | Total de docentes en el sistema |
|---------------------|------|-----------------------------|---------------------------------|
| Preprimaria | 22,7 | 4 671 | 20 539 |
| Primaria de niños | 28,8 | 24 516 | 84 980 |
| Primaria de adultos | 14,5 | 125 | 865 |
| Ciclo básico | 17,3 | 5 990 | 34 532 |
| Ciclo diversificado | 9,6 | 1 924 | 19 996 |
| Total | 23,1 | 37 226 | 16 082 |

Fuente: la autora en base a CNPRE, 2011: 34

Empleabilidad y EBI

Desde una perspectiva distinta, la de la empleabilidad, el ya citado estudio del Banco Mundial (World Bank, 2011: 13-14) dice que “el mayor reto de Guatemala es reducir la desigualdad en el acceso y culminación escolar, especialmente en la población indígena”, dado que:

- Los niños indígenas ingresan tardíamente a sistema educativo.
- Solo el 50% de los niños indígenas ha iniciado la educación primaria a los siete años de edad, comparado con el 75% de los otros estudiantes.
- Los niños indígenas abandonan la escuela a los 12 años y antes de completar la escuela primaria.
- A los 13 años solo el 20 por ciento de los niños ha terminado la primaria.
- El promedio de escolaridad de un estudiante indígena, a los 13 años de edad, es de tres años.
- Los niños indígenas no solo tienen pocos años de escolaridad sino una educación de mala calidad.

La problemática expuesta exigiría mejorar la calidad de la educación y en particular de la EBI, así como continuar y desarrollar políticas de protección social para mejorar una adecuada inserción de la juventud en el mercado laboral. Este documento señala que el entrenamiento brindado por el INTECAP se caracteriza por enfocarse en áreas del empleo formal y “ofrece muy poca capacitación para la juventud poco educada”. El estudio hace las siguientes recomendaciones:

- Ampliar los servicios de capacitación, a través de la empresa privada, mediante mecanismos de acreditación formal, alineada en el marco de competencias laborales.

- Enfocarse en completar la educación básica para que los jóvenes tengan mayores posibilidades de empleo.
- Crear redes de apoyo para quienes no pueden encontrar empleo.
- Crear mecanismos de protección para aquellos que han perdido el empleo (transferencias, capacitación y entrenamiento). Así como viabilizar el pacto fiscal para que el Estado disponga de más recursos para la educación (World Bank, 2011).

Según el Banco Mundial, las prioridades de política en educación se refieren a:

- Garantizar la educación básica de calidad.
- Regular el flujo de estudiantes hacia la educación secundaria y superior y desarrollar estándares de pruebas estudiantiles junto con la acreditación y certificación de instituciones privadas.
- Desarrollar políticas de manejo docente, enfocadas al logro de contar con maestros graduados.
- Implementar un sistema de becas para que los estudiantes indígenas puedan seguir estudios de nivel secundario y superior.
- Consolidar la provisión de la educación básica, la administración de escuelas, las políticas docentes y las políticas lingüísticas y de equidad.
- Realignar los programas de asistencia social y de capacitación, enfocándolas a una población meta clara.
- Fortalecer el marco institucional y definir los roles específicos de tales instituciones: MINEDUC, MINTRAB, SOSEP e INTECAP.

¿Educación bilingüe transicional y empleabilidad?

Este mismo estudio del Banco Mundial señala que “debería desarrollarse una estrategia para la educación bilingüe que permita una *transición al español*” (World Bank ,2011: 12, cursivas son mías).

Vale la pena anotar que la recomendación de que la educación debe procurar fundamentalmente la *transición al español* es especialmente sensible porque tal perspectiva ha dado lugar a la visión de que la educación bilingüe debería tener un carácter transicional. Los propios indígenas y especialistas de la educación nacional han definido a la EBI como una “educación asimilista” y excluyente que promueve un “bilingüismo sustractivo”.²² Esta visión de la educación ha sido criticada por profundizar los roles racistas y excluyentes de la educación.

¿Privatización de la acreditación?

Otro aspecto sensible de las propuestas de política del Banco Mundial se refiere a los temas de la acreditación en manos de la empresa privada, por las siguientes razones:

- La acreditación debe ser regulada e instrumentada desde las instancias rectoras de la educación pública (MINEDUC) y del trabajo (MINTRAB).
- La acreditación en si misma se convertiría en una mercancía, lo cual, a mediano y largo plazo, acentuaría las tendencias priva-

22 Por “bilingüismo sustractivo” se entiende un bilingüismo que, a la larga, promueve el desalojo de la lengua materna y que “resta” o “sustrae” y no “suma”, es decir, no facilita el aprendizaje significativo de las lenguas del contexto. De todas formas, en las políticas nacionales de EBI está previsto el aprendizaje de tres lenguas: la lengua originaria, el español y el inglés. La tarea pendiente, en este sentido, no es tanto conceptual sino técnica.

tizadoras de la educación post básica y de la capacitación y la formación laboral.

Opciones de consenso en torno a políticas y estrategias de formación para el trabajo y la vida

Nos parece que a futuro sería preciso apoyar el desarrollo de políticas en función de:

- Fomentar pactos sociales sobre los temas de la formación técnica, puesto que puede garantizarse que los contenidos de capacitación laboral satisfagan las necesidades de las empresas pero no puede garantizarse que tales intereses correspondan a las necesidades de desarrollo de los sectores más pobres.
- Desarrollar políticas de formación técnica que contribuyan al desarrollo nacional, a través de esquemas de desarrollo local participativo.
- Garantizar que la educación básica, post básica y superior contribuyan a garantizar necesidades estratégicas vinculadas a:
 - Seguridad alimentaria
 - Salud y nutrición
 - Riesgos medioambientales
- Garantizar que la capacitación y la formación técnica desarrollen opciones en el marco de los derechos individuales y colectivos y, en particular, vinculados al derecho colectivo y el derecho de los pueblos al conocimiento previo libre e informado en lo que toca a los temas que afecten a su supervivencia y desarrollo.

Las políticas públicas de EBI

Como se ha señalado ya, en el año 2008 el MINEDUC definió entre sus ocho políticas, una específica, la cuarta, dirigida al fortalecimiento de la EBI. El objetivo estratégico de la EBI se definía como: “Fomento a la cultura y cosmovisión de los pueblos indígenas por medio del fortalecimiento de una educación pertinente, bilingüe y multicultural que se incorpore al mundo global”. Esta política se proponía:

- Incremento del presupuesto.
- Discusión del Modelo de EBI con los representantes de organizaciones indígenas.
- Respeto a las cosmovisiones respectivas.
- Incorporación de los desarrollos educativos efectuados (textos, materiales, recursos didácticos).
- Contratación de docentes bilingües y mejoramiento de las condiciones laborales establecidas en la ley de generalización de la EBI (MINEDU, C2008).

Profesionalización de docentes bilingües

En el informe gubernamental (Gobierno Nacional/SEGEPLAN, 2011) se señala que el apoyo a la EBI ha consistido en:

- Profesionalización y capacitación de docentes para la EBI.
- Acompañamiento técnico a docentes de nivel preprimario, primario y normalista.
- Creación de centros educativos de EBI.
- Elaboración y distribución de materiales educativos.

En la tabla 17 se ve el tema de la formación de los recursos humanos. La EBI se desarrolla en las comunidades: achi', ch'orti', kaqchikel, q'eqchi', mam, poqoman, q'anjob'al, mopán, k'iche', tz'utujil (mayas), el pueblo indígena xinka y los garífunas (SEGEPLAN, 2011: 59).

Tabla 17

Profesionalización y capacitación de docentes de EBI (2009-2010)

| Actividad | Cobertura |
|--|---|
| Profesionalización en el Programa Nacional de Desarrollo Profesional (PADEP) | 201 docentes de preprimaria y 1 296 docentes de primaria |
| Capacitación en metodologías de EBI | 3 376 docentes, 321 orientadores técnicos bilingües y 61 directores |

Fuente: la autora en base a SEGEPLAN, 2011: 61

Se reporta la contratación de 117 orientadores técnicos bilingües y 5 profesionales para dar acompañamiento a los docentes de preprimaria, primaria y escuelas normales.

Materiales educativos de EBI

La elaboración y distribución de materiales educativos se reporta en la tabla 18:

Tabla 18

Textos y materiales EBI (2009-2010)

| Actividad | Cobertura | Idiomas |
|---|-----------|---------|
| Textos de comunicación y lenguaje y matemáticas | 193 767 | 11 |
| Cuadernos de trabajo | 202 016 | 16 |
| Materiales para docencia intercultural | 26 000 | - |
| Guías didácticas de preprimaria | 2 539 | - |

Fuente: la autora en base a SEGEPLAN, 2011: 55

Infraestructura

El incremento de los centros educativos de EBI se puede observar en la tabla 19:

Tabla 19
Nuevos centros educativos EBI (2010)

| Nivel | Cobertura |
|-------------------|-----------|
| Preprimaria | 3 654 |
| Primaria de niños | 3 225 |

Fuente: la autora en base a SEGEPLAN, 2011: 59

Opacidad sobre la cobertura y la implementación de la EBI

Resulta difícil saber cuál es la cobertura de la EBI. Según informaciones del VEBI, habría un total de 15 mil escuelas EBI, de las cuales unas nueve mil estarían en el proceso de “codificarse” oficialmente como escuelas EBI en lo que queda del año 2011.²³ Como todos los maestros del sistema, estos pueden tener plaza o nombramiento, con el renglón presupuestario 022 o ser contratados con el renglón 011 de contrataciones anuales. La opacidad de la información se debe a distintas razones como la ausencia de información desagregada y a la ausencia de criterios unificados para obtener, analizar y difundir la información sobre EBI.

23 Comunicación personal del exviceministro Jorge Raymundo (Guatemala, 20 de julio de 2011).

El escenario político actual y en el futuro próximo

El poder político tradicional, centrado en la etnia y la clase ladina de origen oligárquico, ha logrado mantener su hegemonía económica, aunque no así su hegemonía política partidaria. En efecto, los partidos tradicionales concurren fragmentados a las elecciones presidenciales y municipales de 2011 o en su defecto aparecen otros sectores conservadores, políticamente “modernizados”, ligados a las estructuras militares, a las iglesias evangélicas, a los empresarios y a los líderes políticos locales. Todas estas fuerzas compiten con el movimiento de corte social demócrata, más algunos partidos aliados, representados en la Unión de la Esperanza (UNE) y los movimientos y partidos políticos que conformaron la alianza de Gobierno.

El que en estos tres años —que se analizan en el presente estudio— se hayan destinado recursos significativos a servicios básicos cuyos principales beneficiarios son los sectores menos aventajados, ha contribuido para que una política de esta naturaleza, potencialmente se convierta en una fuerza que movilice a los electores. Las controversias y cuestionamientos en torno a la naturaleza moral de la candidatura de Sandra Torres para presidenta²⁴ no han impedido que los partidos de oposición esgriman como argumento electoral la importancia de la inversión social, como se observa en los discursos del principal partido de oposición, el Partido Patriota, con opciones de triunfar en las elecciones próximas.

El incremento de la violencia urbana y rural contribuye para que el eje primordial de las ofertas de campaña de los partidos de oposición a la alianza liderada por la UNE, se centren en la necesidad de abatir la inseguridad y de promover la paz. La paz necesaria y la reconciliación interna, postuladas a partir de los Acuerdos de Paz, ya no tienen los mismos efectos que hace un década y media, y el

24 Candidata por la Unión de la Esperanza. Este movimiento perdió las elecciones en las cuales triunfó el Partido Patriota con Otto Pérez Molina en el año 2012.

electorado, si bien demanda la paz, también se moviliza, aunque con menor capacidad propositiva, por una mayor equidad redistributiva.

Uno de los problemas persistentes del Estado es su dificultad para lograr que las estrategias de justicia redistributiva puedan sustentarse en una mayor recaudación de tributos de los sectores más ricos y de una ampliación de la tributación en sectores medios, ya que los sectores más pobres se encuentran bajo la línea de pobreza. Los sectores más pobres, inducidos por los más ricos, son también renuentes a cualquier proceso de reforma tributaria, porque se ven a sí mismos amenazados. De cualquier modo, la carga tributaria más significativa recae sobre casi todos los guatemaltecos, fundamentalmente a partir de los impuestos al consumo. Es sabido que los sectores más pobres o empobrecidos tienen escasa capacidad de consumo, por tanto, un estilo de recaudación de impuestos que funcione “equitativamente” en realidad encubre las desigualdades. Mucho más compleja será la reforma tributaria cuanto más prevalezca un empleo precario e incierto, en el ya mencionado escenario de la economía informal prevaleciente.

Principales riesgos y desafíos de la educación

Los actores convocados a analizar el futuro próximo de la educación, a través de distintos eventos en el año pre electoral de 2011, formularon las expectativas sociales existentes respecto a lo que esperaban de la educación pública. He agrupado tales aspiraciones con el objeto de facilitar una más ágil comprensión de las mismas.

Calidad de la educación

- La calidad de la educación es responsabilidad de todos e implica implementar, evaluar y rectificar. Implica el desarrollo individual y colectivo (De León, 2011).

- La calidad de la educación es parte del proyecto educativo del país (De León, 2011).
- Centrar la calidad de la educación en la calidad de vida, en los avances del nivel de vida (De León, 2011).
- Mejorar la calidad de vida como precondition para mejorar la educación (De León, 2011).
- Promover aprendizajes significativos (De León, 2011).
- Dotar de materiales y recursos tecnológicos (De León, 2011).
- Dar una atención integral al alumno (De León, 2011).

Calidad de la gestión administrativa de la educación

- Mejorar la eficiencia de la educación (World Bank, 2011; USAID, 2011; Baján/Foro Permanente de Partidos Políticos, 2011).
- Crear estándares de evaluación, incluyendo pruebas estandarizadas (Baján/Foro Permanente de Partidos Políticos, 2011).
- Mejorar la administración de escuelas, las políticas docentes y las políticas lingüísticas y de equidad (World Bank, 2011).
- Promover y vigilar que se den los 180 días de clase en las escuelas (Baján)/Foro Permanente de Partidos Políticos, 2011).
- Desarrollar mecanismos administrativos para que las direcciones departamentales incluyan criterios específicos para el manejo de la EBI (Consejo Nacional de Educación Maya, 2011).
- Continuar con la reflexión y decisiones en torno a la descentralización de la EBI por comunidades sociolingüísticas (Rodríguez, 2011).

- Reorientar y recuperar el sistema de supervisión de la EBI (Rodríguez, 2011).
- Capacitar para el manejo de fondos públicos a la comunidad educativa (autoridades, directores, docentes y líderes) (PRO-DESSA, 2011).
- Crear y mejorar sistema descentralizado de acompañamiento a los docentes para su trabajo en aula (De León, 2011).
- Mejorar las condiciones de las condiciones de trabajo de los docentes (De León, 2011).
- Implementar el Sistema Nacional de Acompañamiento Docente (Rodríguez, 2011).

Generalización de la EBI y calidad de la gestión de la EBI

- Valorar la diversidad cultural y lingüística para apuntar hacia la calidad educativa e general y de la EBI en particular (Rodríguez, 2011).
- Convertir a la escuela en uno de los espacios de la revitalización cultural y lingüística (CNPRES, 2011).
- Desarrollar un nuevo enfoque de la EBI que supere la orientación exclusivamente lingüística, de modo que tenga un carácter integral, con un enfoque social y político para los mayas e incluya la cultura y cosmovisión de los pueblos (CNPRES, 2011).
- Dar continuidad a la implementación de los currículos por pueblo (Rodríguez, 2011).
- Descentralizar el sistema educativo por regiones sociolingüísticas y dar especial atención a la EBI (CNEM 2011; CNPRE 2011; Baján/ Foro Permanente de Partidos Políticos 2011; De León, 2011).
- Generalizar la EBI al menos en los 157 municipios de mayoría indígena (Rodríguez, 2011).

- Promover la participación de las autoridades municipales en los procesos educativos y de EBI (CNPRE, 2011).
- Promover la sensibilización de los padres de familia en torno a la EBI (CNPRE, 2011).
- Impulsar la expansión gradual de la EBI para todos (CNPRE, 2011).

Acceso, continuidad y expansión educativos

- Garantizar la educación básica de calidad (World Bank, 2011).
- Regular el flujo de estudiantes hacia la educación secundaria y superior y desarrollar estándares de pruebas estudiantiles junto con la acreditación y certificación de instituciones privadas (World Bank 2011).

Educación para el trabajo

- Fortalecer el marco institucional y definir los roles específicos de las instituciones (MINEDUC, MINTRAB, INTECAP) (World Bank, 2011).
- Mejorar, orientar y redefinir la capacitación laboral (World Bank, 2011; Baján/Foro Permanente de Partidos Políticos, 2011).
- Apoyar la educación extraescolar para el trabajo y para la vida (Baján/Foro Permanente de Partidos Políticos, 2011).

Alfabetización

- Continuar con el apoyo a la alfabetización juvenil y a la alfabetización de adultos con enfoque de género (Rodríguez, 2011).

Gasto público para la educación. Becas, transferencias

- Desarrollar una cultura para entender la importancia de los bienes públicos (Menkos, 2011).
- Incrementar el 1% del PIB destinado a la educación para los años 2012 a 2020, con el propósito de dar continuidad a la ampliación de la cobertura educativa requerida para la consecución de la calidad educativa (Menkos, 2011).
- Incrementar el porcentaje del PIB correspondiente a la EBI (CNEM 2011; CNPRE, 2011).²⁵
- Efectivizar las inversiones sociales en general y las inversiones educativas en particular reorientando la política fiscal (Menkos, 2011; Rodríguez, 2011).
- Invertir los fondos de la deuda contraída en cerrar la brecha educativa (Menkos, 2011).
- Priorizar el gasto público para la EBI (CNPRE, 2011; Rodríguez, 2011).
- Apoyar los logros respecto a la ampliación de la cobertura educativa pública ocurrida a partir de las TMC (CNPRE, 2011).
- Enfocar los programas de asistencia social y de capacitación hacia una población meta clara (World Bank, 2011).
- Crear sistema de becas para estudiantes indígenas (PRODESSA, 2011).
- Asignar becas a indígenas para que puedan seguir estudios de nivel secundario y superior (World Bank, 2011).

25 En el escenario de las elecciones presidenciales de junio de 2011, el CENEM formuló, ante el Ministerio de Educación de la época, la petición de que a la EBI se le asignara el 1% del PIB destinado a la educación.

- Promover y desarrollar sistema de incentivos a las familias para facilitar el acceso y continuidad en la educación (Baján/Foro Permanente de Partidos Políticos, 2011).
- Mejorar las condiciones básicas de los alumnos para tener condiciones de aprender y mejorar las condiciones de trabajo de los docentes (De León, 2011).

Participación social en la educación

- Ampliar la participación indígena en la educación (CNPRE, 2011).
- Compartir entre todas las responsabilidades por la educación: Estado, familia, sociedad civil, empresa privada (Baján/Foro Permanente de Partidos Políticos, 2011).²⁶
- Impulsar el apoyo y los procesos de la Comisión Nacional de Educación no solo a través de los delegados existentes, sino a través de la participación social (De León, 2011).
- Promover la participación de los pueblos indígenas y la participación social en general. La participación es particularmente importante para el desarrollo de la EBI (De León, 2011; Rodríguez, 2011).
- Continuar con los esfuerzos a favor de una política multipartidaria a favor de la educación, dando prioridad a los compromisos de Estado (Baján/Foro Permanente de Partidos Políticos, 2011).
- Promover la auditoria social de la educación (Baján/Foro Permanente de Partidos Políticos, 2011).

26 Foro la Educación en la Agenda Política, Guatemala, 20 de julio de 2011 (Baján/Foro Permanente de Partidos Políticos 2011).

Formación y capacitación a docentes y gestión de la docencia

- Mejorar la formación y capacitación para incrementar rendimientos en matemáticas y lenguaje de los alumnos.
- Desarrollar políticas de manejo docente (De León, 2011; World Bank, 2011).
- Crear y mejorar un sistema descentralizado de acompañamiento a los docentes para su trabajo en aula (De León 2011).
- Impulsar la formación inicial de los docentes a nivel superior a través de la carrera docente (De León, 2011).
- Apoyar la formación continua de los docentes a nivel superior (De León, 2011; Rodríguez, 2011).
- Dar continuidad al programa de profesionalización de los docentes en servicio a través del PADEP, destacando que en dicho programa se incluye la formación de los docentes en servicio de la EBI (Rodríguez, 2011).

Palabras para el devenir

Este ensayo fue básicamente escrito en un momento en el cual la sociedad guatemalteca, que estaba por elegir a su nuevo presidente constitucional, discutía las expectativas nacionales respecto a la educación en un contexto en el cual los guatemaltecos apostaban a las posibilidades de la democracia institucional como condición para superar los nudos gordianos de su educación, apalancados en una ideología que ha logrado mostrar como natural el racismo y la exclusión.

Luego del triunfo y posterior destitución de Pérez Molina, en 2015, ganó las elecciones el actual presidente Jimmy Molina. En 2016 el Congreso se reconfiguró con las nuevas tendencias políticas intervinientes, aunque subsiste el peso de los poderes tradicionales.

Apenas electo, el presidente Morales gozaba del 80% de aprobación popular, pero ya en el primer semestre de 2016 tal aprobación cayó al 20%. Entre las razones que tuvieron que ver con esta merma de popularidad estaría la paralización de la inversión en infraestructura y la baja de la inversión en los servicios de salud y educación, así como la ineficacia del anunciado combate contra la corrupción (Rodríguez Acosta, 2017).

Algunos cambios que se consiguieron en el gobierno de Colom han logrado mantenerse, pero al momento los viejos problemas de la educación guatemalteca no han logrado ser solucionados e incluso se ha retornado a las etapas previas. Rodríguez Acosta (2017), basado en la información procedente del MINEDUC, muestra datos alarmantes, entre los cuales me parece importante resaltar lo siguiente:

1. Un *retroceso en la cobertura de la primaria*. Para ello se compara la cobertura alcanzada en los años 1991 (con el 71,6%), 1995 (con el 72%), el año 2000 (con el 85,4%), el año 2005 (con el 93,5%), el año 2009 (con el 98,3%), el año 2010 (con 95,8%), el año 2011 (con el 92,8%), el año 2012 (con 89,1%) y el año 2013 (con el 85,46%). El déficit (al año 2013) alcanzaba el 14,6%.
2. Un *retroceso en la cobertura de la preprimaria*. Para ello se compara la cobertura alcanzada en los años 2009 (con el 57,1%), el año 2010 (con el 54,9%), el año 2011 (con el 47,6%), el año 2012 (con el 44,9%) y el año 2013 (con el 45,6%). El déficit al año 2013 alcanzaba el 54,4%.
3. El mismo año 2013 la cobertura del ciclo básico alcanzó el 43,5% mientras que la del ciclo diversificado apenas el 24%.
4. En 2013 la inversión educativa equivalió al 2,1% del PIB.

A manera de conclusión

Me parece indispensable saber —y que se sepa— que en Guatemala persisten los sueños, a sabiendas que estos se construyen de manera dificultosa. Para que los sueños ocurran, se necesita de la voluntad política y de una determinación social que modele los caminos de la identidad nacional, la inclusión, la equidad y los derechos. Este camino no está exento de contradicciones y dificultades. Las demandas educativas y culturales de mayas, xincas, garífunas y ladinos pobres continúan formulándose y negociándose en un tormentoso escenario donde no ha cesado la violencia. La calidad de la educación, como quiere la gente, tiene que ver con la posibilidad de que la patria guatemalteca se convierta en la patria verdadera de todos sus pueblos.

Referencias bibliográficas

- Baján, M. /Foro de Partidos Políticos. (2011). “La educación en la agenda política”. Ponencia presentada en el Foro Educación en la Agenda Política: Equidad, Calidad e Inversión. Guatemala, 20 de julio de 2011.
- Casaus, M. E. (1988). *La metamorfosis del racismo en Guatemala*. Guatemala: Cholsamaj.
- CNPRE. (2011). “La EBI una demanda social poco cumplida por el Estado”. Guatemala: IBIS-Ayuda en Acción-Colectivo de Educación para Todos y Todas-Rukemik Na’ojil-Tejiendo Arte.
- Cojti, D. (1995). *Ubanikri unaóoj uchomab’aal ri Maya Tinamit/Configuración del pensamiento político del pueblo maya*. Guatemala: Cholsamaj.
- Curruchiche, M. Á. (1994). *Discriminación del pueblo maya en el ordenamiento jurídico de Guatemala*. Guatemala: Cholsamaj.
- De León, J. (2011). “Desafíos de la calidad de la educación en Guatemala”. Ponencia presentada en el Foro Educación en la Agenda Política: Equidad, Calidad e Inversión. Guatemala, 20 de julio de 2011.
- GUATEMALA. (1995). “Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas”. México. Disponible en: <http://www.guatemalaun.org/>

- bin/documents/Acuerdo %20Pueblos%Ind%AdGenas [consultado en septiembre de 2014].
- Guzmán, C. (1975). *Colonialismo y revolución*. México: Siglo XXI.
- Hale, Ch. (2007). *Más que un indio. Ambivalencia racial y multiculturalismo neoliberal en Guatemala*. Guatemala: AVANCSO.
- López, L. E. (2015). “El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina”. En: *Pueblos Indígenas y Educación 64*. Quito: Abya-Yala.
- Menkos, J. (2011). “Inversión en la educación”. Ponencia presentada en el Foro Educación en la Agenda Política: Equidad, Calidad e Inversión. Guatemala, 20 de julio de 2011.
- MINEDUC (2008). *Políticas educativas 2008-2012*. Guatemala.
- PRODESSA. (2010). *Gratuidad de la educación pública: monitoreo de avances y retos*. Guatemala: PRODESSA-Action Aid.
- Rodríguez, D. (2011). “Equidad en la educación guatemalteca: La Agenda Pendiente”. Ponencia presentada en el Foro Educación en la Agenda Política: Equidad, Calidad e Inversión. Guatemala, 20 de julio de 2011.
- SEGEPLAN. (2011). *Tercer año cumpliendo, vamos por más*. Guatemala.
- Taracena Arriola, A., Gellert, G., Gordillo Castillo, E., Sagastume Paiz, T. y Walter, K. (2002). *Etnicidad, Estado y nación en Guatemala, 1804-1944*. Antigua: Nawal Wuj-CIRMA.
- USAID Guatemala. (2011). “Calidad educativa en Guatemala julio 2011” (Power Point)
- World Bank (2011). *Mejores empleos en Guatemala. El rol del capital humano*. Washington.

AMARU KUCKAMANTA ÑAWPA RIMAY

Antonio Duchi

Universidad Nacional de la Educación

Ecuador

Ñawpa rimaykunaka ninkunami, wakinpika pakan, wakinpika mikukllami kay amaru piña kuchaka kana kashka. Kusantin, warmintnmi tawka pachakunata kay kucha manyapi samakkashkakuna. Shuk sumak punchashi, chawpi punchata kukayutak mikunkapak tiyarishkakuna kuchata rikurayashpa. Asha pacha kipashi kusaka ashata karuyashka, warmi mikunata allichinkaman.

Asha pachakuna kipa, kusa tikramukpi warmika ña mana rikurishkachu. Kayta chayta kayashpa mashkakpipish warmika mana rikurishkachu. Tawka yuyaykunami kusapa umapika tiyarirka, icha wasiman ñawparka nishpami yuyarka; imamantachari ñawpas- hpa rirka, maytachari rirka nishpak yuyarka.

Shinaka llakillakillami utkalla wasiman tigrarka, ñampi mayhan runakuna tupakpika tapushpa tapushpami rirka, shinapish pi mana imata willarkachu. Ña wasiman chayashpami warmipa ayllu- man ima tukushkata willarka, shinapish kusa nishkataka mana pi- pash iñirkachu, kusallatami llakichiskanka nishpami yuyarkakuna. Warmi illaklla, sapalla, llakirishka hawapish runaka unkushka shina- mi rikurirka, puñuytapish mana usharkachu, warmi kishpichichun mañaktami llaki muskuytalla charirka.

Shuk chishi, llakirishka runa *Culebrillas* urkuta rikurayashpa karpimi, shuk purikruna samachichun mañashpa chayarka. Ñapish tuta puñukushpallami sapalla runaka kaparishpa rikcharirka, chay washami purikrunaman paypak warmi nina chawpimanta mana llukshinata ushakukta muskushkata willarka. Chaypimi purikru- naka imamantata llakirinki nirka. Chaypak washami tapurka: ima churanawantak karka chinkarik warmika. Chaypimi runaka nirka

tawka kutin chaytak purishpami chay warmitaka rikushkani, shuk amarumi paypak chankakunapi pillurishka puñukukta.

Kay warmika chawpipunchatami Culebrillas kuchapi rikurin, kayta uyashpami ayllukunaka kuchaman chinkarishka warmita rikunkapak rirkakuna. Chayman chayashpami rikunkakaman shuyarkakuna. Shinami warmika yakumanta llukshikpi, amaruka paypak chankakunamanta urayash chawpi puncha intipi mashankapak siririrka. Chaypak washami chunlla chunlla kuchuyashpa amarupa umapi kunkaylla waktarkakuna, amaruka wazak wazak nishpa karuyarka, kutin yakuka amarutashi katishka, shinami kunkaylla amaruka chinkarishka.

Chaypak washami kay kuchataka amaru (Culebrillas) shutichishkakuna. Shinami kay warmitaka kishpichishkakuna, shinapash zaran¹ wayra hatarishpashi yakuta kayta chayta kachapayashpa kuchaka piña tukushka. Shinami kunankaman kuchaka mayhan pachakunaka piñayan, kuchamanta llukshinpush.

Warmi wasiman chayashka asha punchakuna kipashi chunka ishkay uchilla amarukunata wachashka, chaymantashi ñawpa runakunaka chay kuchtaka amaru shutishishkakuna.

La laguna de Culebrillas²

Cuentan que la laguna de Culebrillas antes era muy brava: escondía o comía a las personas. En aquellos tiempos, una pareja de esposos acampó cerca de esta laguna. Siendo las doce horas de un cierto día, se pusieron de acuerdo para servirse el fiambre. Se sen-

1 Onomatopeya empleada en el kichwa de Cañar para indicar el ruido que hace el viento.

2 La versión kichwa de este relato y su traducción al español ha sido preparada por Antonio Duchi, quien señala que se trata de una narración del taita Custodio Chimborazo, oriundo de la comunidad de Sisid, quien tiene unos ochenta años (ver Zaruma, 1993).

taron plácidamente en sus orillas, mientras contemplaban la belleza de la laguna. A los pocos minutos el esposo se levantó y se alejó unas cuadras de aquel lugar, mientras tanto, la esposa preparaba la comida para que estuviera lista para el almuerzo.

La ausencia del esposo no pasó de un cuarto de hora y, cuando regresó, el hombre ya no encontró a su mujer. La llamó a gritos, la buscó por todo lado, pero... todo fue en vano. Su mujer había desaparecido de manera misteriosa y sin dejar huella como para que él pudiese seguir su rastro. Miles de pensamientos le cruzaron por la mente al desesperado esposo. En esa incertidumbre, le nació la idea de que, a lo mejor, su esposa podía haberse adelantado a la casa. De todas maneras, confundido y preocupado, aceleró sus pasos de regreso preguntando por su mujer a los pocos viajeros que encontraba en su camino. Les preguntaba si no la habían visto, pero nadie le supo dar razón alguna.

Una vez llegado a su casa, el preocupado marido les contó lo sucedido a los parientes de su mujer... inversamente a la reacción que él esperaba, los parientes de su mujer, en lugar de creerle, empezaron a sospechar que él. “A lo mejor, por algún motivo, cometió un atentado en contra de su esposa”. Así pensaban.

En la amargura de su soledad y, debido a la extraña ausencia de su querida esposa, aquel hombre se veía debilitado tanto en su estado de ánimo como en su salud. No podía conciliar el sueño porque le atormentaban horribles pesadillas en las que veía a su mujer pidiéndole ayuda, en forma desesperada.

Una de esas tantas tardes en las que él se sentaba a contemplar el cerro³ que se tragó a su querida esposa, llegó un viajero pidiendo hospedaje. En aquellos lejanos tiempos, un pedido de alojamiento para

3 El narrador se refiere al cerro y no a la laguna y le atribuye el acto de haberse “tragado” a la esposa. En la cultura kichwa, los elementos de la naturaleza tienen vida y, por tanto, toda clase de emociones y sentimientos (N del E).

descansar en medio de un fatigado viaje, jamás le era negado a quien lo pidiera. Por ello, el solitario esposo acogió a aquel caminante en su casa.

Como de costumbre, llegada la noche, y estando ya dormido, el desafortunado esposo empezó a gritar desesperadamente, en medio del sueño. Al despertarse contó a sus parientes que veía a su mujer en medio de llamas sin que ella pudiera encontrar la manera de salir de ellas. Al escuchar este relato el forastero le preguntó al pobre hombre: “¿Por qué se atormenta tanto?”. Los familiares le contaron al extraño todo lo ocurrido con la esposa del señor. El hombre escuchó atentamente, sin interrumpir.

Luego les preguntó a los parientes: “¿Cómo iba vestida la mujer que desapareció?”. Al escuchar cómo estaba vestida la mujer al momento de su desaparición, el hombre extrañado, les refirió lo siguiente:

“Con el perdón de ustedes señores, déjenme contarles que yo soy un asiduo caminante y siempre ando por esos lados. Por tal razón les diré que, más de una vez, tuve la visión de una mujer con el mismo ropaje que ustedes me dicen que estaba puesta la desdichada señora; ella pasa siempre dormida, y tiene una culebra envuelta en su pierna. Esta visión aparece más o menos al medio día”. Les indicó además de qué ángulo podía contemplarse mejor esa visión en la laguna de Culebrillas que, además, a él le resultaba muy rara. Sin perder tiempo las personas que habitaban en la casa y varios familiares se alistaron para viajar a aquella laguna, con la esperanza de encontrar a la mujer que había desaparecido desde hace mucho tiempo.

Una vez, estando en el sitio indicado por el posante, aquellas personas esperaron pacientemente. En efecto, la mujer salió del agua y la culebra fue descendiendo lentamente desde su pierna de para luego tenderse en la arena a tomar el ardiente sol del mediodía. Ellos se acercaron sigilosamente hacia dónde se encontraba la culebra. Entonces, con mucho tino, golpearon la cabeza del animal, el mismo que, al recibir el golpe, se agitó ferozmente saliendo por un paso fácil, dando serpenteos. Cuentan además que el agua siguió a la culebra, la cual desapareció de manera sorprendente y misteriosa.

Desde aquel entonces le llamaron a la laguna “Leoquina” que significa “culebra”. De este modo rescataron a la mujer que estaba cautiva. En medio de un viento huracanado y tormentoso cuya furia descontrolada agitó el agua, hizo que la laguna se convirtiera desde entonces en “brava”, ya que antes del incidente ocurrido en sus orillas esta laguna era muy mansa. Cuentan que la laguna de Culebrillas tiene hasta los tiempos actuales esa característica: se agita repentinamente, saliéndose de su lecho.

A los pocos días de ser liberada, la mujer, ya en su casa, dio a luz a doce culebritas, razón por la cual, los antiguos llamaron a la laguna “Leoquinillas Cocha” que quiere decir “laguna de las culebritas” o de las “culebrillas”.

Referencias bibliográficas

Zaruma, L. B. (1993). *Los pueblos indios en sus mitos*. Tomo I. Quito: Abya-Yala. Narración del Taita Custodio Chimborazo, oriundo de la comunidad de Sisid.

RESEÑAS

Ruth Moya

Marín-Dale, Margarita B. (2016). *Decoding Andean Mythology*. The University Utah Press, Ann Arbor, Michigan, pp. 465.

La obra de la académica boliviana Margarita Marín-Dale ha sido construida a lo largo de veinte años de reflexión sobre la cultura andina, como lo señala la propia autora. El ámbito geográfico es el de Ecuador, Perú y Bolivia.

La autora recorre nueve grandes temas: 1) Una *Introducción*, en la cual la autora explica el propósito del libro y anuncia los recursos teóricos que usará a lo largo de la obra. 2) *El animismo en los Andes*, que explica este elemento central de las antiguas religiones andinas y sus manifestaciones espirituales y rituales contemporáneas. 3) *Los intermediarios*, seres que articulan el mundo sagrado y el mundo social y natural (aves, animales, seres maravillosos). 4) *Pachacuti*, donde se examina la figura histórica y mítica de este inca, el noveno en la historia oral del sur del Tahuantinsuyo. 5) *Las Huacas* o adoratorios sagrados que configuran la geografía sagrada en lo que fuera el Tahuantinsuyo y cuyo análisis se realiza a partir de mitos y ritualidades asociados (el mito de Inkarrí por ejemplo). 6) *El origen de la cultura*, desde el análisis de los mitos de origen de las distintas culturas que se cobijaron bajo el Tahuantinsuyo (por ejemplo el origen de los incas o el de los cañaris). 7) *Sexualidad y culpa*, capítulo en el que se muestra el choque entre la sexualidad andina y la moral católica. 8) *Los seres sobrenaturales*, que trata sobre los seres maravillosos que se relacionan con el entorno natural (montañas, cuevas, cerros o fuerzas de la naturaleza como el rayo, etc.). 9) *La protesta social*, concebida a lo largo de la historia andina, sea desde las luchas sociales en contra del colonizador sea a través de las acciones de los seres maravillosos o de las fuerzas espirituales o políticas que convocan a la resistencia organizada en el pasado y en el presente.

Cada uno de estos temas se trata desde distintas fuentes: los cronistas de los siglos XVI y XVII, la tradición oral y el carácter de su transmisión en el ámbito andino, otros soportes comunicacionales como la danza y en canto...

La obra de Margarita Marín-Dale se sustenta en un coherente aparato teórico y una amplia bibliografía. La obra contiene un Glosario de palabras o expresiones kichwas o kechwas y del español que se usan en los textos y contextos seleccionados. Al final hay un índice de temas y de ilustraciones o fotografías.

Itier, César. (2007). El hijo del oso. La literatura oral quechua de la región del Cuzco. Traducción de César Itier. Instituto Francés de Estudios Andinos, Instituto de Estudios Peruanos, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial Universidad Mayor de San Marcos, Lima, pp. 225.

Este libro fue originalmente escrito en francés y publicado en 2004. La versión en español que se reseña ha sido traducida del francés y publicada en el 2007. Visto que la versión hispana aparece años más tarde, el autor agrega notas explicativas que dan a conocer algunos matices de su posición sobre determinado tópico, a la luz de nuevas indagaciones, fuentes o reflexiones.

La obra está organizada en capítulos precedidos por una *Introducción* en la cual va a explicar las fuentes (históricas y teóricas) que, desde los años 70 del siglo pasado, permitieron entender mejor la “literatura oral” o la tradición oral andina. Cada capítulo es tratado con un aparato crítico, contiene muestras de textos en quechua y en español y un breve análisis del autor. Un mérito excepcional de la obra es la comparación entre mitos y su rastreo con otros relatos similares de la región o del mundo europeo ligado a la Conquista.

El libro se divide en los siguientes capítulos: 1) *Los gentiles*, que narra los tiempos inmemoriales donde todavía no existía el sol; 2) *La doncella y el cóndor*, en el cual recoge y compara las múltiples

versiones de este “cuento” en Ecuador, Perú y Bolivia y en el cual el cóndor en su apariencia humanizada convierte en su esposa a una pastora; 3) *La hija del sol*, en el cual se presentan las versiones del relato de un joven pastor que captura a una estrella para convertirla en su mujer. En este capítulo se recogen relatos de la unión “imposible” entre los astros y los humanos; 4) *La hija del diablo*, donde se analiza, nuevamente, la relaciones maritales imposibles, esto es, entre un ser sobrenatural (la hija del diablo) y una persona: el joven que busca una esposa; 5) *El zorro celestial*, que relata el viaje del zorro hacia el cielo para buscar una esposa celestial. En este grupo de relatos también se alude al origen celestial de algunas plantas andinas que fueron comidas por el zorro y que, a la muerte de éste se esparcen por la tierra, dando origen a las plantas y también a nuevos zorros; 6) *Jesús, salvado por un gato*, recoge relatos sobre la persecución a Jesucristo y que también se encuentra en otras tradiciones orales de pueblos indoamericanos. En este mismo capítulo se presentan relatos en los cuales el puma es visto como un aliado de la humanidad e incluso del mismo Jesucristo, a quien le ayudó a cargar la cruz; 7) *El hijo del oso*, capítulo que se centra en la historia del hijo de un oso y una mujer humana, la misma que fue raptada por este animal. Este relato es el que sirve para dar el título a toda la obra. Lo interesante es que se relaciona este relato andino con las tradiciones orales europeas y norafricanas, así como con las tradiciones orales de otros pueblos indígenas de América, como la de los mapuches. El relato conocido también como “Juan el Oso, Juan del oso, Juan sin miedo”, es un ejemplo de los sincretismos posibles en las tradición oral; 8) En *Santo Tomás borriquito*, como en el capítulo anterior, Itier retoma las fuentes orales europeas y examina cómo tal tradición pasó a las vertientes americanas de la tradición oral y a la andina kichwa/kechwa en particular.

La obra se sustenta en una amplia bibliografía especializada. El libro se ilustra con fotografías de la primera mitad del siglo XX así como con otras contemporáneas.

