

PUEBLOS INDÍGENAS
Y EDUCACIÓN
Nº 57



Este libro se
escribió para ti
protégelo de
la fotocopia

AEDRA

PUEBLOS INDÍGENAS
Y EDUCACIÓN
Nº 57



2005

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN N° 57

- Coedición: • Ediciones Abya-Yala
Av. 12 de Octubre 14-30 y Wilson
Casilla: 17-12-719
Teléfonos: 2 506-267 / 2 506-251
Fax: (593-2) 2 506-255 / 2 506-267
e-mail: editorial@abyayala.org
diagramacion@abyayala.org
www.abayayala.org
Quito-Ecuador
- Sociedad Alemana de Cooperación Técnica, GTZ
PROEDUCA, GTZ
- Comité editorial: Wolfgang Küper
Teresa Valiente-Catter
- Diagramación digital: Ediciones Abya-Yala
Quito-Ecuador
- ISBN-10: 9978-22-604-4
- ISBN-13: 978-9978-22-604-9
- Impresión: Producciones digitales Abya-Yala
Quito-Ecuador
- Impreso en Quito-Ecuador, abril de 2006

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN

Julio-Diciembre 2005

Nº 57

CONTENIDO

Presentación	
<i>Wolfgang Küper</i>	9
Introducción	
<i>Teresa Valiente-Catter</i>	11
1. Confrontación de alteridades y representación lingüística: ¿un juego de espejos? Los Tupinambá del Brasil en el siglo XVII	
<i>Denise Gomes Dias</i>	19
1.1 Entrando en la sala de espejos	19
1.2 El Otro avistado en el paisaje: imágenes y representaciones sobre los nativos del Brasil	21
1.3 El Otro conquistado: el triunfo de los signos.....	28
1.4 Reflexiones finales: las voces del silencio.....	34
2. Pedagogía y ética en la construcción de ciudadanía: la formación en valores en la educación comunitaria	
<i>Jorge Osorio</i>	39
2.1 Reconstruyendo la historia de la educación comunitaria en América Latina.....	39
2.2 Ética de la educación comunitaria: sentido y valores en su práctica pedagógica.....	42
2.3 El desafío de construir ciudadanía democrática como nuevo contexto de la formación en valores en la educación democrática.....	45
2.4 Practicidad de la formación en valores.....	47
3. Problemas de la formación docente en el Perú, en base a las experiencias obtenidas con el Programa de la Modernización de la Formación Docente, 1996-2002	
<i>Wolfgang Küper</i>	53
3.1 Introducción: acercamiento al tema	53
3.1.1 Sobre la discusión actual referente a la formación docente en Alemania	53
3.1.2 Obstáculos en el camino del Perú hacia una educación moderna.....	54

3.2	Sobre la historia de la formación docente en el Perú	56
3.3	El estudio de diagnóstico de 1993 y el inicio del nuevo programa de formación docente	57
3.4	El programa de la reforma de la formación docente y sus componentes	60
3.4.1	El diseño curricular	60
3.4.2	La capacitación de los docentes	63
3.4.3	Equipamiento con material bibliográfico e informático....	64
3.4.4	El fortalecimiento institucional	65
3.4.5	Proyectos innovadores.....	65
3.4.6	Monitoreo y evaluación.....	66
3.4.7	Las fases del proceso de reforma de la formación docente	67
3.5	¿Qué es lo que se logró?.....	68
3.6	La continuación lógica del proceso de reforma de la formación docente: el sistema de la capacitación permanente	69
3.7	Limitaciones y problemas.....	70
4.	Literalización de lenguas orales. Estrategia hacia su normalización: la experiencia de Bolivia	
	<i>Utta von Gleich</i>	77
4.1	Introducción.....	77
4.1.1	El proyecto “Multiliteracidad desde una perspectiva cultural – una comparación entre Uganda y Bolivia.....	78
4.1.2	La investigación sobre literacidad.....	79
4.2	El perfil lingüístico de Bolivia	82
4.2.1	El estatus de las lenguas.....	82
4.2.2	El mapa lingüístico de Bolivia	83
4.3	Cambios positivos para el desarrollo de la literacidad multilingüe	86
4.3.1	Ya no hay temor a la escritura europea	86
4.3.2	La autosuperación de los prejuicios lingüísticos lograda por movimientos de base y reformas educativas.....	87
4.3.3	El descubrimiento de la utilidad de la comunicación escrita.....	87
4.3.4	Solidarización continental de grupos étnicos minorizados en América Latina.....	88
4.3.5	La oficialización de un alfabeto unificado para quechua y aymará	88
4.3.6	Acrividades de literalización multilingüe en Bolivia	89
4.4	Conclusiones	91

5.	Sostenibilidad y género como concepto comunitario de planificación: el rol del extensionista y liderazgo de la mujer y del hombre en comunidades mayas de Guatemala	
	<i>Bárbara Mainzer</i>	103
5.1	Estrategia, medios y metodología	103
5.1.1	Selección de comunidades	104
5.1.2	Formación de un equipo local	105
5.1.3	Selección de líderes comunitarios.....	106
5.1.4	Incentivos para líderes.....	107
5.1.5	Sostenibilidad de líderes o extensionistas empíricos y de las tecnologías	107
5.2	Resultados, dificultades y perspectivas para el futuro	108

PRESENTACIÓN

Wolfgang Küper

En este número de la Revista se destaca la importancia de replanteamientos pedagógicos orientados al aprendizaje en la construcción de una práctica ciudadana plural con enfoque en valores, sobre la base del respeto y la tolerancia de la diferencia y la equidad de género. Marginalidad, discriminación y pobreza caracterizan las sociedades latinoamericanas. Su superación concierne a los diversos actores sociales e instituciones. Los aportes aquí presentados señalan que los procesos de cambio en las condiciones básicas, incluidas las pedagógicas, favorables a la equidad e igualdad de oportunidades aún se encuentran en ciernes. Resultados positivos de experiencias innovadoras son un indicador para fomentar su mejoramiento, mediante una evaluación permanente y, por tanto, contribuir a su sostenibilidad. El mundo globalizado se presenta como una oportunidad de aprendizaje y revaloración de la diversidad de lenguas, culturas, conocimientos y experiencias. Los movimientos de base y la participación de los pueblos originarios juegan en este proceso un rol indispensable, como demuestran algunas experiencias. Además, el nuevo *EFA Monitoring Report 2006* de la UNESCO señala muy claramente la importancia de las lenguas indígenas en la educación de adultos. Al respecto, los aportes presentados en este volumen constituyen una invitación a las lectoras y lectores a ser enriquecidos por sus reflexiones en general, y de los pueblos originarios en particular.

INTRODUCCIÓN

Teresa Valiente-Catter

Comunicación, participación, perspectiva intercultural, aprendizaje permanente y cooperativo, igualdad de oportunidades para varones y mujeres y la superación de la discriminación, construcción de identidades y práctica ciudadana, mejoramiento de las condiciones básicas de vida y de trabajo, en fin, la formación en valores, constituyen algunos de los ejes transversales de discusión en las contribuciones presentadas en este número de la revista, orientadas en y hacia un escenario público de actores sociales diferentes y diversos. Las siguientes ideas son un resumen de las reflexiones centrales:

- 1) El fomento de una relación estrecha entre la socialización primaria (la familia, la comunidad) y la socialización formal (educación preescolar, escolar, secundaria, de adultos, superior y tecnológica) en la formación en valores contribuye a la construcción de sociedades multiculturales democráticas desde una perspectiva intercultural.
- 2) La realización de investigaciones sobre socialización indígena (endoculturación, conceptos y práctica de valores, formas y contenidos de aprendizaje y transmisión de conocimientos) desde la perspectiva de los pueblos originarios fortalece el desarrollo de la educación intercultural y educación intercultural bilingüe.
- 3) El aprendizaje continuo desde las experiencias positivas en marcha, mejorarlas, comunicarlas y continuarlas dentro de un proceso de implementación y evaluación a corto, mediano y largo plazo beneficia el desarrollo de competencias en un mundo diverso y globalizado.
- 4) Los movimientos de base y solidaridad contribuyen en la construcción de la práctica ciudadana, desde una perspectiva plural y de democracia lingüístico-cultural.

Condición previa del ejercicio ciudadano en la construcción de sociedades multiculturales democráticas, la interculturalidad entendida como práctica de actitudes incluyentes sobre la base del respeto y tolerancia de la diferencia implica, entre otros, la voluntad de distancia a los propios cánones

culturales así como la disposición a la comunicación y el diálogo; lo cual, a su vez, implica el aprendizaje, la práctica y el cultivo de actitudes abiertas. Distancia de sí mismo y comunicación con los demás significan un proceso permanente de inclusión de experiencias y aprendizajes. ¿Es posible tener comunicación con el Otro diferente sin intervención de nuestra herencia lingüística, cultural e histórica? En base a la descripción de los Tupinambá, en el Brasil del siglo XVII, realizada por el cronista portugués Gabriel Soares de Souza, y del análisis de Todorov de las descripciones del genovés Cristóbal Colón con respecto al nuevo mundo, Denise Gomes Dias realiza un análisis comparativo en *Confrontación de alteridades y representación lingüística: ¿un juego de espejos?* y llega a la conclusión global de que las descripciones sobre los nativos parten desde la propia herencia cultural tanto de Soares como del navegante genovés, es decir, desde sus propios cánones de ver las cosas y, desde éstos, juzgan. El nativo en las respectivas descripciones es un elemento más de la naturaleza, del paisaje, con una diferencia cardinal. Mientras animales y plantas son descritos tal cual son, sin valoración, la descripción de los hombres (y mujeres) tupinambá es, en cambio, valorada negativamente. En las descripciones de Soares y del propio Colón los indígenas son o mayormente ignorados o, en su defecto, vistos a través de sus propios cánones, culturalmente adquiridos en su sociedad de origen, lo cual les impide ver la diferencia.

Gomes Dias identifica aquí un interesante desdoblamiento en Soares y Colón: la fascinación por la naturaleza, sí, diferente hasta la entonces conocida, empero el desconcierto y la perturbación sentida frente a hombre/mujeres no responden a sus patrones de cómo es o cómo debe ser el orden del mundo desde su perspectiva europea. En la descripción de Soares estos extraños son asociados con sentencias como: bestialidades, demonios, lujuria, bárbaros, suciedad (en el sentido de lujuria), belicosos, no saben andar en orden, su lenguaje es precario, mentiras, traición, las mujeres paren como alimaña. La autora se pregunta aquí ¿hasta qué punto el cronista ve imágenes distorsionadas de su propia realidad y de sus conceptos, juzgando desde sus propios paradigmas sin tomar distancia de sí mismo? Sólomente en algunos pasajes pareciera el cronista (por ejemplo cuando los Tupinambá buscan otros lugares para sus nuevos asentamientos) tomar distancia y concentrarse en las particularidades, las cuales nos permiten actualmente, no obstante, obtener una imagen de la cultura tupinambá del siglo XVII.

El análisis crítico de la autora no deja, sin embargo de estar acompañado por una idealización (o distorsión citando un concepto suyo ¿tal vez también como contraste al orden social de su propia cultura actual?) cuando a

partir de las descripciones interpreta una pretendida solidaridad o unión entre los tupinambá frente al prójimo. Leemos detenidamente la corta descripción de Soares, esa solidaridad y unión está mediada por lazos de parentesco, a los cuales pertenecen inclusive los llamados criados y esclavos de los Tupinambá. Es entonces cuando nos preguntamos ¿cómo describirían los Tupinambá del siglo XVII al Otro diferente? ¿Quién era el Otro para ellos? ¿Quién es el Otro para los pueblos indígenas del siglo XXI y cómo describirían sus valores y desvalores?

La relación entre formación en valores y construcción de ciudadanía en sociedades multiculturales es una cuestión actual en los procesos de reforma educativa latinoamericana, y no solamente en este continente. Jorge Osorio en *Pedagogía y ética en la construcción de ciudadanía: la formación en valores en la educación comunitaria* constata en su análisis la diversidad de caminos tomados, a veces paradójicos con las ideas emancipadoras de la educación comunitaria, condicionada por las distintas realidades históricas, sociales, políticas y culturales. El autor subraya, por un lado, el elemento emancipador cuyas raíces ubica en la educación popular, inspirada por el pensamiento de Paulo Freire y, por otro lado, la necesidad de articulación de los proyectos pedagógicos así como la creación de redes entre sus actores sociales. Desde esta perspectiva, Osorio considera el proceso plural, diverso y hasta contradictorio de las experiencias de la educación comunitaria, lejos de perturbar el elemento emancipador, como oportunidad de comunicación y, a través de ésta, de fortalecimiento político y de transformación en el debate pedagógico. Este es entendido principalmente como una cuestión ética, cuya condición crucial es “construir la comunicabilidad, la participación, el diálogo, la educación como una esfera pública”.

Desde este enfoque, el autor del artículo reconoce la importancia de recontextualizar la educación comunitaria sobre la base de una “reconceptualización de la relación entre educación, autonomía y política, que cuestiona los contenidos restrictivos de una versión fundamentalista del racionalismo ilustrado”. Las coordenadas principales de esta reconceptualización serían: la producción de identidades, la construcción de una visión política y una teoría ética así como el establecimiento de una pedagogía de la diferencia y el desarrollo de metodologías desde la experiencia cotidiana e histórica. Y ésta es diversa y diferente. El autor destaca el desafío que representa construir ciudadanía democráticas y, por tanto, el reto que significa para la educación comunitaria con respecto a la formación en valores dentro de un contexto global y diferenciado con exigencias y demandas que requieren de una ciudadanía plural orientada en valores con enfoque en la “responsabilidad pública, la flexibili-

dad y reciprocidad de las relaciones humanas, la justicia ecológica y de género, la lucha contra las discriminaciones así como la valoración de la multi e interculturalidad”. Desde esta perspectiva, la formación en valores “supone plantearse una cuestión ética clave: ser ciudadano(a) implica una acción pública y una práctica comunicativa, un aprendizaje del valor del Otro, de su diversidad y del respeto de sus derechos... la formación ciudadana es principalmente una educación en las virtudes civiles adecuadas para vivir democráticamente”.

La necesidad de comunicación es el efoque principal. Vivir democráticamente significa comunicar. ¿Qué valor estamos dispuestos a asignar a una explícita formación ciudadana de los(as) jóvenes? La pregunta de Osorio parte de su experiencia pedagógica con ellos. Aquí podemos preguntarnos ¿qué consecuencias tiene la formación ciudadana orientada en valores, entendida como práctica cotidiana, en los procesos de innovación pedagógica y de reforma educativa en las sociedades multiculturales latinoamericanas?

En los procesos de reforma educativa en Latinoamérica la formación docente ocupa un rol central, más tratándose de sociedades multiculturales en un mundo globalizado de rápidos cambios en el conocimiento y en la tecnología. Contenidos de aprendizaje, desarrollo de competencias, formas de aprendizaje, especialización, formación en valores, etc. son aspectos cardinales para los cuales se elaboran diversos modelos y estrategias donde la formación docente se balancea entre prácticas educativas tradicionales y planteamientos pedagógicos innovativos. En el ejemplo del Perú, Wolfgang Küper en *Problemas de la formación docente en el Perú en base de las experiencias obtenidas con el Programa de la Modernización de la Formación Docente, 1996-2002* señala los avances alcanzados en la década del '90, reforzando su análisis con un resumen analítico de la formación docente desde mediados del siglo XIX. En esta perspectiva histórica, focalizada en sus inicios en algunas instituciones especializadas de las zonas urbanas principalmente de Lima, la formación docente adquiere un primer impulso masivo desde fines de los años '60 del siglo XX y luego un crecimiento galopante a partir de los '80 con la consecuencia de una fatal desproporción entre la oferta de formación docente y la demanda por profesores y profesoras. La necesidad de una reforma se vuelve prioritaria tanto en la relación oferta-demanda, como en cuanto al contenido (conocimientos, competencias, didáctica, etc.) con enfoque global y de innovación tecnológica, desde una perspectiva intercultural así como en la urgencia de interconectar los diversos niveles de educación (preescolar, primaria, secundaria, superior -académica y técnica-) bajo un concepto incluyente de

demandas globales y necesidades locales.

La historia de la educación en el Perú nos enseña, de manera general, la levedad de las innovaciones pedagógicas coyunturalmente dependientes, con la consecuencia de permanentes nuevos proyectos, mayormente experiencias innovadoras aisladas. Las experiencias quedan inconexas e inconclusas sin permitir, en el mejor de los casos, su mejoramiento, menos aún su extensión y difusión, con excepción de casos particulares y en cierto modo privados. Una consecuencia es el lento avance de innovaciones, siendo más fuerte la continuidad de prácticas pedagógicas anticuadas. Küper invita a leer cifras y datos a fin de develar una realidad detrás de los avances de la formación docente en el Perú, cuya reforma empezada en 1996 abarcó, entre otros, el desarrollo de un currículo básico, modernización de las bibliotecas de los institutos de formación docente, el fomento del aprendizaje cooperativo, la interconexión entre los institutos superiores, la relación entre los diferentes niveles educativos, la publicación de diferentes experiencias, el intercambio de experiencias entre los docentes y la participación entre los docentes y directores de los institutos superiores.

Este lento proceso de avances se mueve dentro de una realidad pedagógica caracterizada por malas condiciones básicas de trabajo y de vida de los docentes, desarticulación entre universidades e instituciones de formación docente, desconexión entre oferta y demanda de formación docente, falta de una cultura de evaluación y desarticulación entre los diferentes niveles educativos, falta de práctica de un currículo diversificado así como una insuficiente implementación de la educación intercultural bilingüe, donde la lengua materna del niño juega un rol principal en su proceso de aprendizaje.

El estatus social de las lenguas fue siempre un tema preferido de la sociolingüística, cuanto más en el caso de las lenguas orales frente a las lenguas escritas. ¿Cómo pueden contribuir los procesos de reforma educativa e innovación pedagógica en el logro de un proceso de democracia lingüística? En el caso de Bolivia, Utta von Gleich en *Literalización de lenguas orales. Estrategia hacia su normalización: la experiencia de Bolivia* destaca algunos hitos en el proceso de revaloración de las lenguas originarias. En el marco del proyecto de investigación 'Multiliteracidad desde una perspectiva cultural – una comparación entre Uganda y Bolivia' auspiciado por la Deutsche Forschungsgemeinschaft (Asociación Alemana de Investigación) se plantean las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué formas y maneras de uso letrado se desarrollan en diferentes ámbitos para la práctica de la multiliteracidad en sociedades en las cuales coexisten lenguas con estatus diferente?
- b) ¿Qué factores fomentan y cuáles obstaculizan la difusión de la multiliteracidad en Uganda y Bolivia?
- c) ¿Qué ventajas y desventajas asocian individuos, grupos y sociedades con la multiliteracidad?

La autora trata dar respuestas para el caso de Bolivia partiendo, por un lado, del planteamiento teórico sobre literacidad en situaciones de contacto entre las lenguas, señalando la especificidad de Uganda y, por otro lado, en base a la evolución lingüística de Bolivia desde 1976, a través del análisis de factores que “han incentivado el desarrollo de las escrituras en lenguas originarias y (por tanto) contribuido a su normalización frente al castellano”. En su análisis la autora destaca la importancia de la normalización de las lenguas originarias iniciada en 1972, el apoyo de la Cooperación Internacional y, no menos importante “las leyes de participación social, la reforma educativa así como la impresionante solidarización de los movimientos sociales de base, tanto regionales como internacionales, con los pueblos originarios”.

¿Cómo revertir relaciones de discriminación en relaciones de equidad en el marco del desarrollo rural? En el ejemplo de un proyecto piloto de atención a la familia rural, Barbara Mainzer en *Sostenibilidad y género como concepto comunitario de planificación: el rol del extensionista y liderazgo de la mujer y del varón en comunidades mayas de Guatemala* describe la estrategia aplicada en el caso de la comunidad maya Tezulutla'n, en el departamento de Verapaz. Un resultado de la investigación realizada previamente es la existente discriminación de la mujer, quien no goza de iguales oportunidades que los hombres. A esto se suma la poca atención que prestan los servicios sociales para cambiar esta situación.

El enfoque del proyecto se orienta a promover la participación de mujeres en proyectos productivos para mejorar las condiciones de vida personal, familiar y de la comunidad. En la elaboración de la estrategia se parte de la importancia de la participación de las mujeres en la realización de las diversas actividades a fin de lograr sostenibilidad en la aplicación de nuevas tecnologías; entre otras, la construcción de estufas para la reducción de enfermedades respiratorias “a través de la ventilación del humo así como la protección contra quemaduras en los niños, reducción de la cantidad de leña, etc.” Una de las dificultades del proyecto, sin embargo, fue la insuficiencia de monitoreo y acompañamiento a las unidades domésticas participantes de esta inno-

vación. No obstante, un sondeo realizado por el proyecto dio como resultado positivo la participación comunitaria cuando la población involucrada comprobó el significado de los beneficios obtenidos para su vida cotidiana.

1

CONFRONTACIÓN DE ALTERIDADES Y REPRESENTACIÓN LINGÜÍSTICA:

¿Un juego de espejos?

Denise Gomes Dias¹

*La historia que vivimos es una escritura;
en la escritura de la historia visible
debemos leer las metamorfosis y los
cambios de la historia invisible.
Esta lectura es un desciframiento,
la traducción de una traducción:
jamás leeremos el original.*
Octávio Paz, In: Posdata.

1.1 Entrando en la sala de los espejos

Algunas experiencias que vivimos en la infancia dejan impresas en nuestras mentes imágenes que no se apagan jamás... Es una de esas imágenes que paso a evocar ahora -y es a partir de ella que quiero principiar esta reflexión sobre el Otro y su representación por la expresión lingüística.

Mis padres acostumbraban llevarnos, a mis hermanos y a mí, a los circos que llegaban a la ciudad de Salvador, y ese era uno de mis programas favoritos. Sin embargo, había una cosa que no me gustaba en los circos de entonces: la casa de los espejos. Entré en una de ellas apenas una vez, y fue bastante. Era una sala rodeada de espejos de diferentes formas y tamaños, colocados estratégicamente, en posiciones variadas de modo que provocaba lo

1 La autora es profesora adjunta de lengua portuguesa en la Universidad Estadual de Feira de Santana, Bahía, Brasil. Este texto, originalmente escrito en portugués, fue traducido al español por Santiago Padrón, un hermano andino, licenciado en Comunicación y Literatura y estudioso de la lengua, cultura y literatura del Brasil.

que consistía en su atractivo principal: distorsiones ‘divertidas’ de las imágenes de los visitantes que entraban en la sala. Para algunos, parecía ser divertida la misma experiencia; para mí aquellas imágenes eran cosas terribles de ver. Las ‘cosas’ proyectadas en los espejos no éramos nosotros, pero tampoco dejaban de serlo. Había algo de nosotros, trazos, tal vez; también aparecían Otros allí. Yo veía, en las deformaciones de aquellos ‘seres’ algo de mí y mucho de Otros. El dilema me llevó al campo de lo fantástico y, como no sabía lidiar con eso, sentí mucho miedo y nunca más entré en una sala de espejos.

Cuando pensé en discutir sobre alteridad, esta imagen fue la primera cosa que me vino a la mente, junto con la indagación que va a subrayar esta discusión: ¿cuánto de nosotros mismos hay en nuestra percepción del Otro cuándo lo representamos lingüísticamente?

Estas reflexiones revelan, todavía, un aprendizaje en mis tentativas recientes de comprender mejor algunos de los porqués de nuestra naturaleza de brasileros, de los bienes culturales que heredamos, de nuestra lengua, de nuestras costumbres; y esa comprensión, necesariamente, requiere un mirar sobre las diferentes representaciones que construimos, o que fueron construidas sobre nosotros, a lo largo de los años de nuestra historia. Este ensayo de comprensión, cómo no podría dejar de ser, arremete a otras experiencias similares a la nuestra, por lo menos en lo que se refiere a otros proyectos de colonización, ya que sus diversos desdoblamientos dependieron -y dependerán- de los pueblos directamente envueltos.

El tema seguirá en dos direcciones: las imágenes del pasado que traigo para ilustrar la reflexión que viene de las *Noticias do Brasil*, de Gabriel Soares de Souza, escritas en el siglo XVI; y, sobre la perspectiva que propuse anteriormente, presento la visión de algunos autores contemporáneos que me ayudarán a pensar sobre las cuestiones que pretendo abordar.

Vamos a iniciar este ‘ejercicio de observación’ con algunas descripciones de Soares de Sousa sobre los habitantes nativos del Brasil en formación, en la primera mitad del siglo XVI. Veamos cómo ese cronista representa y proyecta las imágenes que percibía de los ‘gentíos’, sus costumbres, su modo de vivir... Quiero discutir, por la vía de esas ‘imágenes’ sobre el ‘status’ que los hombres tenían, en el universo de la representación del colonizador, en relación a otros seres y cosas integrantes del ambiente. Y retomando la metáfora de los espejos, intento, en medio de las representaciones en ellas proyectadas, capturar los sentidos que entonces se producían.

1.2 El Otro avistado en el paisaje: imágenes y representaciones sobre los nativos del Brasil

Son varios los pasajes en las *Noticias* que retratan a los indios avistados por Gabriel Soares de Sousa. En el capítulo donde se aborda la proporción y forma dos Tupinambá, dice:

“Los Tupinambá son hombres de mediana estatura, de color muy moreno, bien hechos y bien dispuestos, muy alegres de rostro y bien astutos: todos tienen buenos dientes, albos, diminutos, sin que nunca se les pudra; tienen las piernas bien hechas, los pies pequeños; traen el cabello de la cabeza siempre parado, en todas las otras partes del cuerpo no los consienten y los arrancan como les nacen: son hombres de grandes fuerzas y de mucho trabajo (Cap. CXLIX).

La impresión que se tiene, a partir de esa descripción, es que, desde el punto de vista físico, el elemento humano es visto como cualquier otro integrante del paisaje natural. Se compara, en ese sentido, con la descripción del cronista de un tipo de palmera, la *pindoba* y de un cierto cangrejo de manglar. A mi entender, la perspectiva de observación es la misma:

“Como hay muchas castas de palmeras, que dan fruto en la tierra de Bahía, conviene que las cubramos todas en este capítulo, comenzando luego en unas que los indios llaman pindoba, que son muy altas y gruesas, y que tienen una flor como las tamareiras, y el fruto se encuentra en cachos grandes del tamaño como los cocos, que un negro no puede más que llevarlo a cuestras; por fuera los cachos son como coco, y por dentro es de un dedo de grosor, muy dura, y dentro de ella hay un fruto con esta cáscara, que se jala con trabajo, y que es del tamaño de una pelota, muy blanco y duro para quien tiene malos dientes; de lo contrario, es muy tierno y sabroso; y de una manera u otra es buena alimentación para el gentío cuando no tienen yuca, lo cual hace de estos cocos aceite para sus enfermedades” (Cap. LV).

“A estos cangrejos de la tierra llaman los indios goanhamu, los cuales se crían en áreas húmedas, no muy lejos del mar, mas en la vecindad del agua dulce; son muy grandes y azules, con el casco y piernas muy lucientes; los machos son más grandes que las hembras, tienen los brazos grandes, donde tienen las tenazas con puntas afiladas en ellas, y tan largas y virados que hace con ellos tamaña apariencia como hace el dedo demostrativo de la mano de un hombre con el pulgar, o que es tan duro como fiero, y lo que atrapan con esta tenaza no lo sueltan hasta que lo hayan matado” (Cap. CXLVI).

Es curioso notar que, en relación a plantas e insectos, no se registra cualquier tipo de valoración: ellos pueden ‘ser’ como son. Sobre ellos hay solamente la constatación de su existencia. Los hombres, cuando son enfocados más allá del plano físico, son evaluados de forma negativa. Parecen atrapar la visión del observador sobre la naturaleza exuberante. En algunas situaciones el cronista mismo no parece exagerarlos. La representación que de ellos hace sugiere solamente un simulacro de sí mismo, y allí, él no ahorra las expresiones peyorativas y los juicios de valor. Lo extraño, así, queda completamente descubierto:

“Los Tupinambás para hacerse dóciles usan de muchas bestialidades muy extrañas, como es hacerse después de hombres tres y cuatro huecos en los labios de abajo, donde meten piedras con grandes puntas para fuera; (...) y hay algunos que tienen todos estos huecos con piedras que los hacen parecer demonios; (...) (Cap. CLV).

Veamos, todavía, cómo aborda la ‘lujuria’ de los ‘bárbaros’:

“Son los Tupinambás tan lujuriosos que no hay pecado de lujuria que no cometan; (...) en conversaciones no saben hablar sino con estas suciedades, que cometen cada hora” (Cap. CLVI).

O Hablando de cómo los Tupinambás se preparan para ir a la guerra:

“Como los Tupinambás son muy belicosos, todos sus fundamentos son cómo hacer guerra contra sus enemigos (...) y el orden con que se ponen en camino, es uno delante del otro, porque no saben andar de otra manera” (Cap. CLXVII).

Más, dentro de todas las descripciones que observé en el relato de Soares de Sousa, la más lapidaria, más reveladora sobre el enfoque de esta reflexión está en el capítulo donde se declara el modo y lenguaje de los Tupinambás:

“Siendo que los Tupinambás se dividieron en bandos, y se enemistaron unos con otros, todos hablan una lengua que es casi general por la costa del Brasil, y todos tienen costumbres en su modo de vivir y gentilidades; los cuales no adoran ninguna cosa, ni tienen ningún conocimiento de la verdad, ni saben más que hay que morir y vivir; y cualquier cosa que les digan, se les mete en la cabeza, y son más bárbaros que cuantas criaturas Dios crió. Tiene mucha gracia cuando hablan, normalmente las mujeres son muy compendiosas en la forma del lenguaje, y muy copiosos en su orar: más les faltan tres letras del

ABC, que son F, L, R grande o doblado, cosa para notarse; porque si no tienen F, es porque no tienen fe en ninguna cosa que adoran; ni los nacidos entre los cristianos y doctrinados por los padres de la Compañía tienen fe en Dios Nuestro Señor, ni tienen verdad, ni lealtad a ninguna persona que les haga bien. Y si no tienen L en su pronunciación, es porque no tienen ley ninguna que guardar, ni preceptos para gobernarse; y cada uno hace la ley a su modo, y al son de su voluntad; sin haber entre ellos leyes con que se gobiernen; ni tienen ley unos con los otros. Y si no tienen la letra R en su pronunciación, es porque no tienen rey que los rija, y a quien obedecer, ni obedecen a nadie, ni al padre el hijo, ni el hijo al padre, y cada uno vive al son de su voluntad: para decir Francisco dicen Pancico, para decir Lourenço dicen Rorenço, para decir Rodrigo dicen Rodigo; y por este modo pronuncian todos los vocablos en que entran estas tres letras” (Cap. CL).

Se puede inferir del pasaje anterior que, según la percepción del cronista, aquella era una sociedad completamente caótica: no había fe, jerarquía de ningún tipo, ninguna ley regulaba el comportamiento de sus integrantes o la convivencia con otros elementos de los grupos.

Todo este caos es asociado a la ausencia, en el sistema fonológico de su ‘lenguaje’, de tres sonidos: F, L y R! Este prejuicio, risible en principio, revela una situación momentánea en nuestra sala de espejos: nuevamente, el cronista no veía el hecho. Lo que él veía eran imágenes distorsionadas de su propia realidad y de sus propios conceptos. Él se veía a sí mismo y, llevada la situación al plano lingüístico; consideraba la lengua del Otro a partir de paradigmas de la propia. Entonces, si el sonido no podía ser emitido en la lengua extraña, tampoco existirían las palabras del portugués que los contenían y tampoco los sentidos y conceptos relacionados con ellas. Y, en pleno proceso de construcción de una nación, y de acuerdo con los propósitos de la colonización, esos eran los pilares fundamentales: la fe en el credo católico, el cumplimiento de las leyes y la obediencia al Rey.

Como en un juego de espejos, esas imágenes se transforman conforme a la posición de quien se coloca al frente de ellos y sobre qué ángulo ellas son vistas. Así, los ‘gentíos, bárbaros’ que “no adoran ninguna cosa”, “sin lealtad a ninguna persona que les hace bien”, insubordinados, ya que “cada uno hace ley a su modo y al son de su voluntad”, son mostrados, más adelante, en el mismo relato de Gabriel Soares de Sousa, de una forma un tanto diversa. A mí me parece que el cronista, inadvertidamente, debe tomar una distancia un poco mayor de sí mismo y, con ese distanciamiento, va ofreciéndonos una visión menos ‘deformada’ sobre la organización social de los indios. Veamos, por

ejemplo, la referencia con respecto al orden de las aldeas y las cantidades de los principales de ellas:

“En cada aldea de los Tupinambá hay un principal, al que siguen solamente en la guerra, donde le dan alguna obediencia, por la confianza que tienen en su esfuerzo y experiencia (...). Este principal ha de ser valiente hombre y se le conoce por tal, lo aparenta y si requiere tiene quien le ayude para hacer la roza; mas, cuando la hace con ayuda de sus parientes y allegados, lanza primero la mano antes de todos. Cuando este principal asienta su aldea, busca siempre un sitio alto y con mucho viento, para que les limpie las casas, y que tenga el agua muy cerca, y que en la tierra alrededor de la aldea se pueda hacer la roza y granjerías; y como escoge el sitio en acuerdo con los más antiguos, hace el principal su casa muy arreglada, cubierta de palma (...) y las otras casas de la aldea se hacen también muy arregladas y ordenadas, de manera que queda en el medio un terreno cuadrado, donde hacen bailes y los ayuntamientos; y en cada aldea hay una cabeza, que ha de ser indio antiguo y aparente, para que los otros que viven en estas casas tengan respeto” (Cap. CLI).

Se ven aquí algunas pistas para una comprensión diversa de aquellos ‘otros’ y de su modo de organizarse socialmente. En el pasaje citado, se notan valores que ya habían sido sistemáticamente, negados. Aquí hay jerarquía (“hay un principal”); sumisión y lealtad (“le dan alguna obediencia, por la confianza que tienen en su esfuerzo y experiencia”); solidaridad, humildad (“el principal debe ser adecuado y querido para tener quien le ayude a hacer la roza, más cuando la hace con la ayuda de sus parientes y allegados, el lanza primero la mano antes de todos”) respeto y sumisión a los más antiguos (“y en cada aldea hay una cabeza, que ha de ser indio antiguo y adecuado, para que los otros que viven en estas casas le tengan respeto”).

Más adelante, las *Noticias* de Soares de Sousa tratan de ‘ceremonias’ vinculadas a las relaciones familiares de los Tupinambá y nos dan otras indicaciones de superposición, confusión de imágenes en su sala de espejos:

“Acostumbran los Tupinambás que cuando alguien muere que es casado, es obligado el hermano más viejo a casarse con la mujer, y cuando no tienen hermano, el pariente más allegado por la parte masculina; y el hermano de la viuda es obligado a casarse con la hija si la tiene: y cuando la madre de la moza no tiene hermano, perténecele por marido el pariente más allegado de la parte de su madre; y si no quiere casarse con esta sobrina, no tolerará a nadie dormir con ella, y después le da el marido que le venga en voluntad”.

“El tío, hermano del padre de la moza, no se casa con la sobrina, ni le toca cuando hacen lo que deben, más la tiene en lugar de hija, y ella como a padre

le obedece, después de la muerte del padre, y padre le llama; y cuando estas mozas no tienen tío, hermano de su padre, toman en su lugar el pariente más allegado; y a todos los parientes de parte del padre en todo el grado llaman padre, y ellos a ella hija; más ella obedece siempre al pariente más allegado; y de la misma manera llaman los nietos al hermano y primo de su abuelo y éstos a ellos nietos, y a los hijos de los nietos, y nietas de sus hermanos y primos; y de la parte de la madre también los hermanos y primos de ellas llaman a los sobrinos hijos, y ellos a los tíos padres; pero no les tienen tanto respeto como a los tíos de parte del padre; y este gentío se precia de sus parientes, y los que más parientes y parientas tenga es más honrado y temido, y trabaja mucho por apropiarse de ellos, y hacer cuerpo con ellos en cualquier parte en que vivan; y cuando cualquier indio emparentado tiene alojados a sus parientes en su casa y cuando hay que comer, extienden su red, donde ponen lo que hay de comer en una vasija; y se sientan en cuclillas, sus mujeres e hijos, y todos sus parientes, grandes o pequeños; y todos comen juntos de los que tienen en la vasija, que está en el medio de todos” (cap. CLVII).

Que bello cuadro de solidaridad, de unión, de cuidado con el prójimo! Pero, otra vez, el cronista parece estar describiendo una planta o un bicho. El no demuestra haber percibido, delante de lo que describe, cualquier sentido o valor humano. Su mirar estaría, irremediablemente turbada por sus concepciones. Una ‘pista’ mía para esta lectura es lo que él mismo declara en el capítulo siguiente a lo que acabo de mencionar. Nótese como evidencia de su incapacidad de interpretar un modelo de jerarquía social diferente de lo que el conoce:

“(...) entre los cuales [los principales] comen también sus criados y esclavos, *sin tenerle ningún respeto*; antes cuando el pez o la carne es lo que sobra, el principal reparte en partes iguales, y muchas veces él se queda sin nada” [curiosa nuestra].

Una visión semejante a esa encontramos en el capítulo en que se trata del uso que los Tupinambás tienen en sus consejos:

“Cuando el principal de la aldea quiere practicar algún negocio de importancia, manda recado a los indios de mayor cuenta, los cuales se juntan en medio del terreno de la aldea, donde en estacas, que tienen para eso, metidas en el piso, arman sus redes en derredor de la del principal, donde también llegan los que quieren oír estas prácticas, porque entre ellos no hay secreto; los cuales se sientan todos en cuclillas, y como todo está quieto, propone el principal su práctica, a la que todos están muy atentos; y como acaba su oración, respon-

den los más antiguos cada uno por sí mismo; y cuando uno habla, se callan todos los otros, hasta que concluya lo que ha de hacer” (Cap. CLXIV).

Aquí vemos otra muestra de cuánto se deja llevar por la observación ‘positivista’ de los hechos. El narrador, distraídamente, se aleja de su yo, y para nuestra suerte, consigue darnos, en alguna medida, una idea bien diversa de otras que dominan su descripción (por ejemplo, cuando critica la inexistencia de F, L y R en el lenguaje de los indios). Así, sin querer, nos deja imágenes como la que acabo de transcribir: una formación social ritualizada, absolutamente organizada en función de los papeles representados por sus miembros. Una forma de vivir en comunidad increíblemente bella y todavía intangible para nosotros, hombres ‘modernos’ y ‘civilizados’.

Los espejos, allá frente al cronista, no le dejan percibir ningún resquicio de fe en aquella comunidad multisimbolizada, ni cuando relata sobre las creencias que observa; todos son hábitos, costumbres extrañas, prácticas exóticas:

“Entre este gentío Tupinambá hay grandes hechiceros, tienen este nombre entre ellos porque les meten en la cabeza mil mentiras; los hechiceros viven en casas apartadas, las cuales son muy oscuras y tienen la puerta muy pequeña, por lo cual no osa nadie entrar en su casa, ni tocar en ella; los cuales en su mayor parte no saben nada, y para hacerse estimar y temer toman este oficio, porque entienden con cuánta facilidad se mete en la cabeza a esta gente cualquier cosa; más hay algunos que hablan con los diablos (...) por lo que no son tan creíbles de los indios como temidos. A estos hechiceros llaman los Tupinambás Pajés” (Cap. CLXI).

Más adelante, tratando de las ceremonias de sepultura de los principales de los Tupinambá, Soares de Sousa no percibe la manifestación, a través de esos ritos, de su religiosidad -la representación es semejante a aquella relativa a las descripciones de las habilidades físicas de los indígenas:

“Y cuando muere algún principal, en la aldea donde vive, y después de muerto algunos días, antes de enterrarlo hacen las ceremonias siguientes. Primeramente lo untan todo con miel, y por encima de la miel lo cubren con plumas de pájaros de colores, y le ponen un penacho de plumas en la cabeza, y todos los adornos que ellos acostumbran traer en sus fiestas; y le tienen hecho en la misma casa donde el vivía, una tumba muy profunda y grande con sus estacas en derredor, para que detenga la tierra que cae sobre el difunto, y amarran la red por debajo de manera que no toque el muerto el suelo; en la red lo meten adornado, y le ponen junto de la red su arco y flechas, y su espada y hacen fue-

go a lo largo de la red para calentarse, y le ponen de comer en un plato, y agua en un envase, como gallina; y como esta ceremonia esté hecha, le ponen también su pipa de cigarro en la mano, le lanzan mucha madera igual en el piso de la red de manera que no toque el cuerpo y sobre esta madera mucha tierra, con ramo debajo primero, para que no caiga tierra sobre el difunto; sobre la sepultura vive la mujer” (Cap. CLXXV).

¿Es que no se le habría ocurrido al cronista comprender el porqué de evitar el contacto con la tierra? ¿El porqué de tanto cuidado con el muerto? ¿Para qué tanto confort? Su visión occidental provocó nuevamente la superposición y deformación de las imágenes que ayudaban a proyectar. El no percibía que las nociones de finitud de la existencia humana para las culturas entonces en contacto eran bien distintas. Pero, el sujeto que distinguimos en esos discursos no es un hombre, es una época. El está representando el pensamiento de su tiempo y, de esta forma no podría él mismo validar aquellas manifestaciones como ‘naturales’. Máximo, las describiría del mismo modo como haría al describir un papagayo o un adorno de plumas para mostrarnos a la ‘civilización’.

Me parece que delante del Otro, la noción de humanidad que Soares de Sousa trae en su experiencia de hombre europeo se coloca como uno de sus principales espejos de tantos otros en los cuales son reflejadas las imágenes del que ve. Se nota que, de modo general, el hombre es descrito exactamente como las otras especies, pues le falta la condición de humanidad para que sea representado como constituyente de la raza humana: son demasiado ingenuos (“creen todo”), no andan vestidos, hablan una lengua con intolerables restricciones expresivas (“su ABC no tiene F, L y R”), son lujuriosos, belicosos, traicioneros, y sus mujeres paren como “una alimaña”:

“Cuando estas indias entran en dolores de parir, no buscan parteras, no se guardan del aire, ni hacen otras ceremonias, paren por los campos en cualquier otra parte como una alimaña, y acabando de parir, se van al río o a la fuente, donde se lavan con los niños que parieron y se vienen para la casa, donde el marido se acuesta luego en la hamaca, donde está bien cubierto hasta que se seca el ombligo de la criatura” (CLIV).

Otra evidencia de que aquellos seres no llenaban los requisitos necesarios para pertenecer a la clase de los humanos está en el pasaje en el que el cronista habla sobre el género de los niños indígenas:

“No dan los Tupinambás a sus hijos ningún castigo, ni los doctrinan, ni los reprenden por cosa que hagan; a los machos les enseñan a tirar con arcos y fle-

chas a unos blancos y después a los pájaros; y los traen a sus espaldas hasta la edad de siete y ochos años, y lo mismo a las hembras” (Cap. CLIV).

Pienso que, en este capítulo de nuestra discusión se impone un cuestionamiento: las descripciones hasta este punto referidas sugieren que el cronista no delinea muy bien los límites entre la humanidad y la animalidad de aquellos seres que veía. ¿Serían hombres? Más cómo entenderlo así, se guían solamente por impulsos y practicaban cosas tan extrañas. ¿Serían animales? Tal vez sí, pero un poco más dotados en relación a otros bichos de la selva.

1.3 El Otro conquistado: el triunfo de los signos

Ya confesé que este ensayo sigue, exactamente, el camino que tiene recorrido mi pensamiento en dirección a la comprensión del Otro. Quiero, entonces, compartir otro momento de este ‘caminar’: estuve curiosa por mirar lo que otra experiencia de dominación o de colonización podría decirme sobre la cuestión.

Pensé, entonces, en otro encuentro, similar al que tengo enfocado, entre portugueses y gentíos. Hablo de la conquista de América por los españoles y de algunos sentidos que brotaron de ese contacto entre alteridades. Con este cambio de ruta intento capturar las semejanzas y/o diferencias entre las formas de representación lingüística encontradas por otros colonizadores, en otro espacio geográfico y en contacto con bárbaros diferentes de los nuestros. Quiero así entender un poco más (si es que no es una enorme pretensión) el papel de las alteridades sobre los sentidos generados a partir de los enfrentamientos de las culturas.

En cuanto leí la obra fascinante de Todorov (1988) sobre la cuestión del Otro en la conquista de América, una pregunta, formulada por el autor, luego me interrogué: “¿Habrían los españoles triunfado con la ayuda de los signos?”. En sociedades altamente simbolizadas, como de los indios americanos, decía él, los signos traídos por los colonizadores les habrían masacrado mucho más que sus pocas armas.

Más, vamos a los hechos. En primer lugar, la observación de los descubridores sigue, simultáneamente, por perspectivas diferentes; es decir, por más paradójico que parezca, una misma mirada capta la realidad inusitada de forma selectiva, distinta. El mundo natural es de una belleza intransitiva, para usar una expresión de Todorov; el hombre que habita ese mundo es un detalle en el paisaje. El mirar del observador pasa por él y lo clasifica entre los animales y las plantas; cuando se detienen en el indio, se adentran, quien des-

cribe el nuevo mundo, en otra sala de espejos. La imagen del hombre es difusa, y mezclados los valores, creencias anteriores de aquella experiencia, es siempre minimizada delante de la opulencia del ambiente natural:

“Para describir su admiración de la naturaleza, Colón no puede evitar los superlativos: ‘...los árboles eran allí tan vistosos que sus hojas dejaban de ser verdes y quedaban oscuras de tanto verdear’; ‘...vino de la tierra un perfume tan bueno y tan suave, de las flores o de los árboles que era la cosa más dulce del mundo’; o, todavía: ‘...es cierto que la belleza de estas islas, con sus montes y sus sierras, sus aguas y sus valles regados por ríos caudalosos, es un espectáculo tal que ninguna otra tierra sobre el sol, puede parecer más magnífica” (Todorov 1988: 24).

La interpretación de las señales practicadas por Colón es determinada por el resultado al cual él debe llegar: descubrir, limpiar tierras, conocer y apropiarse de sus riquezas -lo que quiera que se coloque al frente de ese propósito debe ser ignorado. Así, él ve apenas lo que quiere ver, o que es relevante para el alcance de sus objetivos.

Todorov narra un episodio bastante ilustrativo de esa actitud de Colón y de las consecuencias de su percepción del Otro, en el plano lingüístico:

“En su proceso de limpieza de la nueva tierra, el navegante está convencido de que Cuba es una parte del continente asiático y procura eliminar cualquier información opuesta a esa. Los indios encontrados por Colón decían que Cuba era una isla. Ya que la información no le convenía, el recriminaba la cualidad de sus informantes: ‘y como son hombres bestiales y que piensan que el mundo es una isla, y que ni saben lo que es un continente, y no poseen ni cartas ni documentos antiguos, y sólo encuentran placer en comer y estar con las mujeres, dijeron que era una isla” (Todorov 1988: 22).

De modo general, Colón habla de los hombres porque simplemente integran el paisaje. Dice Todorov que sus menciones a los habitantes de las islas aparecen siempre en medio de las observaciones sobre la naturaleza, en algún lugar entre los pájaros y los árboles: “...en el interior de las tierras, hay muchas minas de metales e innumerables habitantes”; o: “...hasta entonces, iba cada vez mejor, en aquello que tenía descubierto, por las tierras como por las florestas, plantas, frutos, flores y gente” (Todorov, 1988: 24).

La actitud del navegante frente a los hombres se proyecta en su percepción sobre las lenguas que hablan. En cuanto a las señales de la naturaleza indican asociaciones estables entre sus entidades; bastando la presencia de una, para la ingerencia de la otra, las señas humanas, o sea, las palabras de la len-

gua, conforme Todorov (p.25) “no son simples asociaciones, no unen directamente un sonido a una cosa, pasan por intermedio del sentido, que es una realidad intersubjetiva”. Por eso mismo, continúa, en materia de lenguaje, Colón parece interesarse, apenas, por nombres propios que son los que más sirven para designar el mundo natural que quiere descubrir.

Cuando Colón se torna para el resto del vocabulario, al contrario, revela muy poco interés y revela todavía más su concepción ingenua del lenguaje, ya que siempre ve los nombres confundidos con las cosas: toda la dimensión de la intersubjetividad, del valor recíproco de las palabras (por oposición a su capacidad denotativa), del carácter humano, y por tanto, arbitrario de los signos, se le escapa (Todorov, 1988:25). Así, Colón no tiene tanto éxito en la comunicación humana porque no está interesado en ella y esto está relacionado a actitudes como: la poca percepción que tiene de los indios, mezcla de autoritarismo con condescendencia, la incompreensión de su lengua y de sus señales, la facilidad con que aliena la voluntad del Otro para la obtención de un mejor conocimiento de las islas descubiertas, las preferencias por la tierra y no por los hombres. Así, finaliza Todorov (p. 32): “en la hermenéutica de Colón, los hombres no tienen un lugar reservado”.

En suma, para Todorov las informaciones de los colonizadores son falseadas por su juicio de valor, por la asimilación de la diversidad a la inferioridad; ellos nunca emiten una configuración cultural de modo que permitan la comprensión de la diferencia: lo que hay es una monotonía de adjetivaciones, uso de términos enteramente restrictivos o negativos.

En todo caso, y esto es relevante, ese autor llama la atención para el hecho de que es incontestable que si el preconcepto de la superioridad es un obstáculo en la vía del conocimiento es necesario también admitir que el preconcepto de la igualdad es un obstáculo todavía mayor, pues consiste en identificar, pura y simplemente, el Otro a su propio ‘ideal del yo’ o a su ‘yo’. De esta forma, el postulado de la igualdad, aunque más ‘amable’, identifica, funde las diferencias, llevando a un conocimiento del Otro todavía más reducido y falseado.

Nos encontramos, otra vez, con la vieja cuestión: me parece que también los colonizadores españoles se debatían en dudas en cuanto a la calificación de los seres que veían en medios de los bosques: al final ¿eran hombres o animales?

Esa cuestión -¿humanidad o animalidad?- es abordada por Ingold (1994), quien discute esos conceptos considerando tres perspectivas. Primero analiza la definición del hombre como especie animal, comprendiendo todos los individuos que pertenecen a la categoría biológica de *Homo Sapiens*. Lue-

go, la pregunta “¿lo que es y no es humano?” puede parecer poco relevante actualmente. Los viajes y la fácil comunicación nos hacen creer que nuestro conocimiento sobre los seres humanos es suficientemente amplio. Por otro lado, esa misma pregunta habría sido un tormento para los primeros colonizadores y, aún hoy sometemos nuestra respuesta a una crítica más rigurosa, por lo que no será más fácil responderla de lo que fue para ellos.

En un segundo momento, sugiere un significado alternativo de ser humano, como condición opuesta al de animal. Tal condición sería la existencia humana, que se manifiesta en una aparente inagotable riqueza y diversidad de formas culturales, perfectamente comparables a la diversidad de las formas de la naturaleza. Por último, en tercer lugar, muestra que la asociación popular entre esas dos nociones de humanidad, como ‘especie’ y como ‘condición’, da origen a una concepción peculiar de la singularidad humana: la de que los hombres no son distinguidos en relación a otros animales; las diferencias son atribuidas en función de las cualidades según las cuales todos los animales son esencialmente iguales:

“(…) Las nociones de humanidad y de ser humano determinaron y fueron, a su vez, determinadas por las ideas acerca de los animales. Para nosotros, que fuimos criados en el contexto de la tradición del pensamiento occidental, los conceptos de ‘humano’ y ‘animal’ aparecen llenos de asociaciones, repletos de ambigüedades y sobrecargados de preconceptos intelectuales y emocionales. De los clásicos hasta nuestros días, los animales tienen ocupada una posición central en la construcción occidental del concepto de ‘hombre’ -y diríamos también, de la imagen que el hombre occidental hace de la mujer. Cada generación reconstruye su concepción propia de animalidad como una deficiencia de todo lo que apenas nosotros, los humanos, supuestamente tenemos, inclusive el lenguaje, la razón, o el intelecto y la conciencia moral” (Ingold, 1944:40).

La percepción turbada del Otro, muchas veces condujo a los antiguos observadores más allá de las fronteras de lo real. Ahí, lo fantástico entra en escena y toda proyección, por más multiforme, es permitida en los espejos. Las imágenes apartadas del yo reflejan otro ‘yo’, mítico, surreal. Esa posibilidad amplía, todavía más, las alternativas de representación de lo desconocido. Véase, por ejemplo, la increíble historia de los ‘hombres con cola’ que habrían sido vistos, en 1647, por el oficial de la marina sueca Nicholas Köping. Según él, un cierto, día, cuando el navío mercante holandés donde se encontraba se aproximó a una isla en la Bahía de Bengala, fue abordado por canoas repletas

de nativos desnudos que portaban colas semejantes a las de los gatos y tenían un porte felino semejante.

Este relato fue retomado en el siglo siguiente, en uno de los tratados de Lineu, por Hoppius, uno de sus alumnos. Los ‘hombres de cola’ fueron, entonces, clasificados como una especie de mono muy apropiadamente llamado Lucifer. La historia continua intrigando a otros interesados por las fronteras que separan los hombres de los animales. Ingold cita un cierto juez escocés, “erudito y excéntrico” llamado James Burnett, conocido como Lord Monboddó, que leyendo la exposición de Hoppius, buscó comprobar las creencias de Köping, en correspondencia con el propio Lineu. Descubrió que el escocés merecía crédito: sus descripciones sobre la vida animal y vegetal fueron precisas y detalladas. De acuerdo a la confiabilidad del informante, Lord Monboddó decide: no había porqué poner en duda el hecho de que los habitantes tenían cola, más ¿serían ellos humanos? Monboddó decide que sí, amparado en el relato de Köping, según quien los habitantes de la isla conocían el arte de la navegación, estaban acostumbrados al comercio y hacían uso del hierro.

Ingold llama la atención sobre el hecho de que nuestra visión contemporánea puede fácilmente percibir un componente de fantasía en la historia del oficial sueco. Se puede entender todavía que Lord Monboddó fuese muy tonto en dejarse envolver por una historia de aquellas. Pero afirma, él “erró por las razones ciertas” y previniendo la incredulidad de sus lectores, viró el argumento contra la creencia convencional:

“Estoy conciente, sin embargo, de que todos aquellos que creen que los hombres son y siempre fueron los mismos en todas las épocas y en todas las naciones del mundo, y de la manera como los vemos en Europa, consideran ese relato increíble; de mi parte, estoy convencido de que todavía no descubrimos toda la multiplicidad de la naturaleza, ni siquiera en nuestra propia especie; y a mi entender la cosa más increíble que se puede decir, todavía que no hubiese hechos para refutarlo, es que todos los hombres, en las más diversas partes de la tierra, son iguales en tamaño, apariencia, forma y color” (Ingold, 1994:41).

Vista la cuestión de este modo, si algunos hombres tienen el color de la piel y la estatura diversos, por ejemplo, otros pueden tener colas y, todavía así, pertenecer al género humano. Monboddó decía que no debemos dejarnos llevar por las concepciones estrechas y eurocéntricas del tipo de cosa que es un ser humano. Ingold cuestiona, entonces, si sería cierto concluir que los seres humanos surgen dentro de una amplia variedad de patrones de tamaño, apariencia, forma y color, más o menos como chaquetas compradas en una sas-

trería -de tamaño grande, mediano, pequeño, blanco o negro, con rabo o sin rabo.

Bien, si retomamos las descripciones del nuevo mundo hasta aquí citadas, diríamos que los ‘limpiadores’ que las formulan parecen haber traído en sus naves los ‘abrigo o chaquetas’ para cubrir la desnudez de los seres, humanos o no, que encontraron perdidos en medio del paisaje exuberante. Ingold prosigue en su discusión, afirmando que esa idea de tipificación de los seres humanos persistió por mucho tiempo en el siglo XX, pero añade que los seres humanos individuales no son encarnaciones de ‘tipos’, así como tampoco tienen una esencia única, característica de la especie. En este punto, el autor reflexiona sobre esa cuestión en el plano de la filosofía -el ser humano es la condición humana del ser. Ahora la perspectiva es otra: los filósofos han intentado descubrir la esencia de la humanidad en la cabeza de los hombres, en vez de buscarla en sus colas (o en la ausencia de ellas).

Él, en tanto, critica el enfoque dado en esta búsqueda. En vez de preguntarse “¿qué hace a los seres humanos animales de determinada especie?” opta por preguntarse “¿qué torna a los seres humanos diferentes de los animales, como especie?” Afirma que esa inversión es equivocada -en la segunda formulación, el género humano ya no aparece como una especie de la animalidad o como una pequeña provincia del reino animal. De esa forma, la palabra humanidad deja de significar la sumatoria de los seres humanos, miembros de la especie animal *Homo Sapiens* y se torna el estado de la condición humana del ser, radicalmente opuesta a la condición de la animalidad. La relación entre el humano y el animal deja de ser inclusiva (una provincia dentro de un reino) y pasa a ser excluyente (un estado alternativo del ser).

Otra discusión muy interesante en el artículo de Ingold está en torno de la concepción occidental que relaciona el proceso de maduración del ser humano al pasar de un estado salvaje al de civilizado. Así, en la esfera de animalidad los salvajes se encuentran destituidos de la razón, impelidos por la pasión bruta, totalmente libres de la vergüenza de la moral o de la regulación de las costumbres. Esa concepción tan débil delante de un mirar más crítico, se cristalizó en el pensamiento occidental y, dice Ingold, todavía hoy da el tono de buena parte del debate científico en los estudios sobre el mundo animal y el comportamiento humano. La oposición de humanidad por animalidad, así puesta, habría inspirado otras dicotomías paralelas que también pasarán a caracterizar el mismo pensamiento occidental: naturaleza/cultura, cuerpo /espíritu, emoción/razón, instinto/arte, entre otras.

En fin, la aceptación de que hay un ‘estado bruto’ de humanidad está basada en la consideración de la evolución cultural y social de los pueblos.

Muy pertinente, todavía, para esta reflexión es lo que Ingold coloca sobre la noción de ‘aptitud para la cultura’. Asumiendo que el sentido exacto de la expresión tiene generado una interminable controversia, apenas existe una manera humana de ser: Es en este proceso creativo, que se realiza en el curso ordinario de la vida social, y a través de él, que la esencia de la condición de humanidad se revela como diversidad cultural. Para cualquier individuo atrapado en el curso de ese proceso ‘tornarse humano’ significa tornarse diferente de los demás seres humanos que hablan idiomas o dialectos diferentes, practican oficios diferentes y así en adelante. Si es en esa diferenciación de sí mismos de los demás seres que los humanos son distinguidos esencialmente de los animales, se concluye entonces que la animalidad humana se revela en la ausencia de esa diferenciación, en la uniformidad.

Él concluye esa discusión diciendo que, con respecto a su propia existencia como ser de la especie humana, el hecho de ser inglés y no francés o japonés no es fundamental. Así, desde el punto de vista de la expresión de su humanidad, el hecho esencial es tornarse en alguien, en vez de una cosa:

“(...) En un sentido más general, la cultura subraya la identidad del ser humano no como organismo biológico, sino como sujeto moral. Mi condición de persona es, por tanto, inseparable del pertenecer a una cultura y ambos son ingredientes cruciales de mi existencia” (Ingold, 1994:46).

Pensando de esta manera estaríamos en condiciones de resolver lo que, según él, es lo paradójico que está en el centro del pensamiento occidental: los seres humanos son animales tanto en cuanto la animalidad es exactamente lo opuesto de la humanidad.

1.4 Reflexiones finales: Las voces del silencio

La cuestión que, a mi modo de ver, repasa toda esta discusión es: ¿quien es, al final, el Otro, en el mundo contemporáneo? ¿Si la pluralidad es la palabra de orden en todos los campos del saber, y cada vez más, en los grupos sociales a la vuelta de las academias (donde, al final, están sobre los que pueden pensar sobre esas cuestiones) y propiamente dentro de ellas? ¿Qué paradigmas de observación debemos adoptar para precisar las diferencias entre el Yo y el Otro? Los proyectos de colonización tenían esos paradigmas muy bien definidos, conforme he intentado mostrar en esta reflexión, y de esta convicción resultó una empresa bien exitosa (al menos para los que la realizaron) la cual logró esclarecer sobre el Nuevo Mundo, cristianizándolo y reafirmando la cultura y los valores europeos.

La vieja cuestión, con otra ropa, vuelve al baile: ¿cómo lo colonizado está representado en la tradición occidental? La búsqueda de esa representación no puede ser delineada en el marco de este trabajo, pero quiero decir que para capturar esas representaciones basta apuntar nuestros sentidos en la dirección de los silencios, de las pausas y de la entre líneas en los discursos de los que todavía responden por los intereses de quienes comenzaron el descubrimiento del Nuevo Mundo.

De nuestra parte, la imagen que tenemos del Otro que nos colonizó es un tanto difusa. En general, ese Otro es el degradado, un tipo de deformado social que viene para expiar sus transgresiones. Otras veces, sobre ese Otro, malhechor, escoria social, bandido, ponemos el peso de nuestras desventuras y desaciertos a lo largo de nuestra historia. Por causa de esa caracterización, en las deformaciones ideológicas antibrasileras ya hubo tiempo en que circuló una especie de explicación del pecado, localizando en lo degradado el origen de posibles aspectos negativos del pueblo brasileiro. A este respecto, Tavares (1999:84) provee lo que llama de “una mejor idea del antiguo poblador”: el es el portugués que naufraga en el litoral brasileiro, un Joao Ramalho, un Diego Álvares. Aquí se queda y forma una familia, o viene en la condición de colono o campesino en tierras de las capitanías, para cumplir alguna pena o es el perpetuo degradado, y aquí se engrandece como el señor de ingenio y de corrales, o es el labrador, el artesano, el pequeño comerciante, el hijo de familia numerosa -alguien que deja su aldea pobre y se embarca para “hacer el Brasil”, expresión de la época que identificaba la esperanza del progreso y ascensión social.

Orlandi (1990) también se ocupó de esas cuestiones y analiza las diferentes formas de contacto que se operaron en el Brasil y los efectos de sentido generados a partir de esas situaciones de interacción entre diferentes culturas, con diferentes historias.

Dice esta autora que tratar sobre el Otro es tarea ardua, considerando que la relación con la alteridad, lejos de ser directa, unívoca y clara, es confusa, desorganizadora de los sujetos. Así, al hablar de nuestras cosas, los cronistas presentan a los indígenas como seres exóticos, peculiares; pero ¿en relación a qué? Al modo de ser y de pensar europeo. Por tanto, no es el discurso del Brasil lo que define al brasileiro. Por el lenguaje, los cronistas del inicio de la colonización consolidan una actitud que señala el futuro apagamiento de la identidad cultural nacional. Lo que se construyó, con su discurso, fue la imagen del blanco, para el blanco, a través del indio. El indio es mero pretexto para mostrarse el blanco a sí mismo y para los suyos. (Orlandi, 1990:69).

En el estilo que le es peculiar, Ribeiro (1998) corrobora esta idea, cuando dice ser tarea extremadamente difícil reconstituir la generación de la nueva etnia que se establecería en el Brasil, donde se mezclaban indios desalojados, negros traídos del África y los europeos; los relatos de que disponemos son siempre muy parciales:

“...Sólo tenemos el testimonio de uno de los protagonistas: el invasor. Es él el que nos habla de sus hazañas. Es también él quien relata lo que sucedió a los indios y a los negros, raramente dándoles la palabra de registro de sus propios hechos. Lo que la documentación copiosísima nos cuenta, es la versión del dominador” (Ribeiro, 1998: 30).

Para Orlandi (1990), ese embate de culturas y valores, como se sabe, no aconteció casualmente; fue producido, correspondiendo al elemento blanco mediar la transición de los seres en estado bruto hacia un estado ‘civilizado’. Esta intermediación confirió al blanco la función de decidir la dirección del contrato y el valor de cada rasgo cultural.

En estas situaciones de choque de alteridades, la no comunicación parece nunca salir de escena -y eso es una evidencia de que es ‘constitutiva del lenguaje’. Esos conflictos generan la búsqueda de recursos, en la lengua, para representar lo que, al primer embate de diferentes, parecía intraducible. Ahí entran en juego, sobre todo, las metáforas, las paráfrasis y hasta el mismo silencio -sí, porque es, justamente, cuando los cronistas buscan, deliberadamente, a través del lenguaje, apagar la identidad del Otro que él nos deja ver en una pequeña fracción de los que están siendo representados. Los sentidos son producidos en la dinámica de esa interacción; no tienen origen en uno o en otro de los involucrados, ni siquiera en la historia preexistente. Los sentidos son generados allí mismos, en la sala de espejos.

Estoy aquí, y por ahora, finalizando esta reflexión pensando sobre el hecho de que merece más atención el papel que desempeñó el lenguaje en el proceso de construcción del *epistema* del brasileiro. Gracias a un uso eficiente de esa herramienta, vemos hasta hoy nuestras imágenes distorsionadas delante de nosotros -no conseguimos divisarnos con nitidez:

“Ese proceso de extinción del indio, de la identidad cultural nacional ha sido escrupulosamente mantenido durante siglos. Y se produce por los mecanismos más variados, de los cuales, el lenguaje, con la violencia simbólica que él representa, es uno de los más eficaces” (Orlandi 1990: 56).

Desde el punto de vista lingüístico, los relatos representaron, sobre todo, el esfuerzo del colonizador para mostrar a la Europa de entonces las ex-

centricidades, lo raro del Nuevo Mundo. Así, nombrar la nueva realidad habría sido la principal preocupación de los cronistas: nombrar para conocer, subyugar, transmitir y sobre todo tomar posesión de todo lo que la vista podía alcanzar. Eso porque en las descripciones espantosamente precisas del colonizador, los intereses por los bienes materiales son la medida y el norte de las nominaciones. En general, toda tentativa de resistencia cultural por parte de los incómodos salvajes es clasificada como barbaridad, error, pecado o cosa afín. Solamente él es transparente, por eso otras imágenes tan fácilmente se proyectan sobre la de ellos; la naturaleza, al contrario, se impone -no puede, definitivamente ser ignorada. Ella sí precisaba ser ‘comprendida’ e ‘interpretada’ para que fuese funcional y viabilizase la conquista. A pesar de todo, tenemos que agradecer las restricciones tornadas públicas, en cuanto a los modos de ser y existir de los bárbaros; de lo contrario, sabríamos actualmente mucho menos sobre ellos.

Finalmente, el paradigma de la observación era del blanco y el destino final era el propio: Europa. Todo el imaginario resultante, científicamente construido, encajaba en el proyecto expansionista europeo y, al mismo tiempo, hacía parte de sus mecanismos de conquista de los nuevos mundos –igualmente, por el lenguaje. Pienso, en ese sentido, modelar la conclusión que hace Orlandi (1990:100) en su reflexión sobre los relatos de los siglos XVI y XVII, examinados por ella:

“(...) el aire horroroso del indio, el aire horroroso (a-histórico) de la lengua, pasada a limpio por la catequesis y por la colonización, en la civilización occidental, adquieren, a través de los relatos, el privilegio de tener una historia, de ser parte de la historia. Y esto sólo es posible por la construcción de un saber relatado, que se hace sobre el indio; sin embargo, tiene voz. Es, pues, un decir que impone el silencio al indio. Silencio que le servirá para resistir.

La lengua cumple aquí, por tanto, un papel de ‘boca de la sociedad’, y siendo así, las representaciones no pueden ser consideradas como expresiones singulares de individualidad de quien las enunció.

La lengua no es solamente la expresión del ‘alma’ o del ‘íntimo’, o del que quiera que sea, del individuo; es encima de todo la manera por la cual la sociedad se expresa como si sus miembros fuesen su boca” (Mey, 1998: 76).

No estoy cierta de haber respondido las indagaciones con las que puntalicé toda esta discusión. En verdad, al final, tengo la impresión de que las preguntas apenas comienzan. De una cosa, sin embargo, estoy segura: los es-

pejos que tanto me atemorizaram en el pasado hoy me hostigan, me estimulan a proseguir en la búsqueda de las respuestas...

Referencias

- ALMEIDA, Lúcia Fabrini de
1997 *Tempo e otredad nos ensaios de Octávio Paz*. São Paulo: Anna Blume.
- CARDIM, Fernão
1980 *Tratados da terra e gente do Brasil*. São Paulo: EDUSP, Belo Horizonte: Itatiaia, 206 p. (Coleção Reconquista do Brasil, v. 13)
- GÂNDAVO, Pero de Magalhães de
1858 *Historia da Prouincia Santa Cruz*. Lisboa: Academia Real das Ciências, 68 p.
- DIAS, Denise Gomes
1997 Os nomes de Caminha para as coisas do Brasil. In: *A carta de Caminha: testemunho lingüístico de 1550*. Salvador: Edufba.
- INGOLD, Tim
1994 Humanidade e Animalidade. (Tradução por Vera Pedreira do inglês: Humanity and Animality). In: INGOLD, T. (ed). *Companion Encyclopedia of Anthropology*. Londres: Routledge).
- MEY, Jacob L.
1998 Etnia, identidade e língua. In: SIGNORINI, I. (org.). *Lingua(gem) e identidade*. Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras. (p. 69-88).
- ORLANDI, Eni Pulcinelli
1990 *Terra à vista*. Discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez.
- PENNA, Maura
1998 Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, I. (org.). *Lingua(gem) e identidade*. Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras. (p. 89-138).
- RIBEIRO, Darcy
1998 *O povo brasileiro*. A formação e o sentido do Brasil. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- TAVARES, Luís Henrique Dias
1999 *O primeiro século do Brasil*. Da expansão da Europa ocidental aos governos gerais das terras do Brasil. Salvador: EDUFBA.
- TODOROV, Tzvetan
1988 *A conquista da América*. A questão do outro. São Paulo: Martins Fontes.
- SOUSA, Gabriel Soares de
s/f *Notícia do Brasil*. ed. Pirajá da Silva. Rio de Janeiro: Brasiliana. 2 v. (s.d.).

2

PEDAGOGÍA Y ÉTICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

La formación en valores en la educación comunitaria

*Jorge Osorio*¹

2.1 Reconstruyendo la historia de la educación comunitaria en América Latina

El ‘ciclo moderno’ de una educación comunitaria latinoamericana se inaugura con la experiencia y la producción intelectual de Paulo Freire. El Freire de los años ‘60 constituye una metáfora viva del profundo cambio que experimentó el movimiento educativo en nuestro continente. En torno al pensamiento freiriano se articularon, desde entonces, prácticas, sueños e ideas que paulatinamente constituyeron el campo de la identidad cultural y política de la ‘educación liberadora’.

Esta educación se nutrió de las experiencias de los movimientos populares que, con una fuerte carga ideológica y política transformadora, se desarrollaban en la mayoría de los países del continente, como expresión del contradictorio proceso de modernización que se vivía. La ‘educación popular’ y su ‘pedagogía del oprimido’ dieron sustento cultural y ético a estas movilizaciones populares e impulsaron una aproximación a una teoría crítica del capitalismo modernizador.

Las exigencias políticas y materiales de las luchas de los movimientos populares en este ciclo fundacional de la educación comunitaria y las dispu-

¹ Licenciado en Historia. Magíster en Humanidades. Secretario Ejecutivo del Consejo de las Américas, Santiago de Chile.

tas ideológicas que se desarrollaban en el campo de la izquierda latinoamericana llevaron a que las matrices intelectuales de los educadores se orientaran hacia las corrientes radicales, tanto de la teología de la liberación como del propio análisis marxista sea en su versión althusseriana o bien en la versión maoísta.

Es importante indicar que desde este ciclo ‘moderno’ o fundacional la educación comunitaria ha tenido una fuerte manifestación intelectual. Quizás éste sea uno de sus principales atributos: establecerse como una práctica reflexiva. Sin duda, Freire tiene una influencia decisiva en esta orientación, pues su producción pedagógica valoraba la capacidad de sistematizar los aprendizajes, a través de la investigación participativa, lo que hacía del educador un intelectual activo y dialogante con la cultura popular.

No obstante, este proceso temprano de constitución intelectual de la educación comunitaria no ha sido homogéneo, sino plural, diverso y contradictorio. No ha existido una sola visión política de esta educación. Más bien ella se ha establecido históricamente como un campo polémico. El mismo Freire desarrolló un tipo de práctica pedagógica que no aspiraba a elaborar certidumbres cerradas sino mapas intelectuales y políticos abiertos a la recreación constante. Este fue un factor clave para explicar que la educación de los sectores populares desarrollase una capacidad dinámica y permanente de autocrítica. Tal como se manifiesta en algunos de los últimos textos de Freire -en *Pedagogía de la Esperanza* y *Cartas a Cristina*, por ejemplo- la reconstrucción crítica de la educación emancipadora se hizo a una escala hermenéutica, fijando, en cada situación, los horizontes de sentido de sus actuaciones, relativizando el objetivismo y abriendo campo a la reconstrucción de una memoria pedagógica crítica que posibilitase la comprensión de una construcción plural de fines, estrategias y orientaciones éticas y políticas.

Un segundo ciclo de la educación comunitaria se inició con la experiencia de la revolución sandinista, el desarrollo de los movimientos democráticos en América del Sur y la emergencia de nuevos movimientos sociales (movimientos de mujeres, de derechos humanos, economía popular) en la década de los ‘80. El potencial crítico en este período se alimentó preferentemente de la reivindicación de los valores propios de la modernidad: la emancipación, la democracia, la justicia social y la igualdad. En este contexto, la educación comunitaria puso de relieve la oportunidad del cambio revolucionario, la necesidad de construir sujetos colectivos para la edificación de una sociedad no-capitalista y la necesidad de abrir la política hacia el análisis de la cultura y de las discriminaciones de la vida cotidiana.

Consecuencia de este proceso de los '80 fue el reconocimiento colectivo de la necesidad de manejar nuevos referentes teóricos para entender los procesos políticos en que se desarrollaba la educación comunitaria. De este modo emerge en los debates y en los espacios de formación de los educadores populares la consideración del pensamiento de Gramsci, especialmente en la producción de los educadores-intelectuales del Cono Sur. A partir de esta nueva influencia, la educación de los sectores populares se define como 'política cultural'; esto es, no sólo como una 'metodología' de afirmación y fortalecimiento de la expresión orgánica de los sectores populares, sino como una educación capaz de dar sentido a la construcción de un orden social y ético alternativo, lo que le impone plantearse los temas de la cultura, de las instituciones y del derecho, que habían estado ausentes en el análisis marxista 'instrumental' de la izquierda latinoamericana en los años anteriores.

La recepción del pensamiento de Gramsci entre nosotros permitió entender mejor la inicial ruptura de Freire con la educación de adultos desarrollista: la nueva tesis sostenía que la educación de los sectores populares, en cuanto proyecto de transformación política y de fortalecimiento de sujetos colectivos, no debía reducirse a manejar los conflictos en el marco de comunidades desarticuladas entre sí, sino politizar lo comunitario, articular lo 'micro' y lo 'macro', plantearse la crítica de los modelos de desarrollo vigentes y construir movimientos y redes de acción para el ejercicio de un poder social efectivo.

Paulatinamente, la educación comunitaria adoptó conceptos pertinentes para entender que los poderes funcionan no sólo troncalmente, sino que están ramificados en toda la sociedad y en la cultura (Foucault comienza a debatirse por la vía de los primeros encuentros feministas convocados por educadoras que trabajaban con sectores populares). El mundo de la vida cotidiana emerge como un espacio temático clave en nuestro pensamiento pedagógico. Lo 'emancipador' se amplía al mundo privado y se desarrollan nuevas metodologías de investigación cualitativa, de recuperación de las 'historias de vida', historia oral, recuperación de las tecnologías campesinas e indígenas y del saber popular. El tema del poder remitió a la cuestión de los saberes, a la necesidad de darle sustento pedagógico a los procesos de negociación cultural (lo plantea Freire, en su *Pedagogía de la Pregunta*) y asumir críticamente las asimetrías entre el poder-saber de los educadores y el mundo-vida de los movimientos y organizaciones populares.

Podemos decir que desde principios de los años noventa comienza un nuevo ciclo de la educación comunitaria que, paradójicamente, vuelve a retomar la primera utopía freiriana: la educación emancipadora como posibilidad

de construir la comunicabilidad humana, como una pedagogía del conflicto, del diálogo cultural y de construcción de poderes transformadores surgidos desde los movimientos sociales y ciudadanos. Este ciclo es un sedimento vivo de las autocríticas de los anteriores momentos: estamos ante un ‘desmontaje’, una deconstrucción de las ‘síntesis definitivas’, de las narrativas cerradas, de los proyectos sin alteridad crítica, de los enfoques unilaterales del cambio. La comunicabilidad como metáfora freiriana nos abre al mundo plural e híbrido de los sujetos, invita a construir alianzas entre movimientos diversos articulados por una visión crítica de la realidad y a la constitución de redes de actores sociales dispuestos a pensar en un ‘otro’ distinto al pensamiento neoliberal. Siguiendo esta formulación, podemos señalar que esta educación popular de inspiración freiriana se constituye potenciando la creación de mapas de posibilidades y de actuación para los sujetos, cursos de acción para que estos -desde espacios locales y particulares- fuesen capaces de construir alteridades valóricas y nuevas formas de hacer política global.

El campo epistemológico -el campo del saber, de la comunicación necesaria y de los modos más adecuados para ‘llegar a saber’- se transforma en el gran tema de la educación comunitaria, en la medida que la capacidad emancipadora de la educación se juzga como poder de construir saber productivo -una frónesis ético-política- capaz de articular juicio crítico, capacidad interpretativa y deliberativa, visión de integralidad y formación de la responsabilidad social y ciudadana de los sujetos. La educación se define como:

- Construcción de sentidos y posibilidades de un pensamiento crítico (fuente hermenéutica).
- Constitución de sujetos actuando en diversos espacios y movimientos (fuente crítica).
- Ruptura del claustro del pensamiento único y reinención del poder ciudadano (fuente ciudadanista).

2.2 Ética de la educación comunitaria: sentido y valores en su práctica pedagógica

Proponemos pensar la educación comunitaria valorando las corrientes modernas de transformación educativa, señalando sentidos críticos y presentando dilemas, tales como:

- Construir sentidos y lenguajes posibles vis a vis programas técnicos cerrados en sus propias certidumbres.

- Promover experiencias nuevas y la reconstrucción permanente de las bases metodológicas del pensamiento que las sustenta vis a vis estrategias estandarizadas.
- Alentar el pensamiento de los educadores en cuanto prácticos reflexivos vis a vis una educación reducida a la lógica inexpugnable del gerencialismo.
- Entender la calidad de la educación como una apertura a la complejidad y a la globalidad de las relaciones humanas vis a vis un enfoque educativo restringido al de testeo y la medición de la productividad.

Para nosotros el debate pedagógico no es principalmente una cuestión disciplinaria sino ética, que plantea bases abiertas para establecer proyectos educativos comprensivos e integradores de las diversas dimensiones del ser humano. Por ello, la condición crucial del debate pedagógico es construir la comunicabilidad, la participación, el diálogo, la educación como una ‘esfera pública’.

Es preciso desarrollar en la educación comunitaria una pedagogía conversacional, construida y recontextualizada permanentemente, a través de la presentación de dilemas y encrucijadas, polémica e inspiradora de la acción interpretativa de los sujetos. Podemos decir que este proyecto de reflexión significa buscar una ‘conectividad’ entre los enfoques pedagógicos hermenéuticos y los enfoques críticos que permita sacar a la pedagogía de “la cárcel de la enseñanza y devolverla al aprendizaje y a los contextos de acción, es decir reconstituirla como teoría de las relaciones sociales del saber y del conocimiento y eje de la cultura, en un contexto global”.

Plantear la pedagogía comunitaria como una reflexión teórica, constituida como esfera pública, donde participan los actores de los procesos educativos, significa reconocer al educador(a) como sujeto de acciones transformadoras, como un profesional reflexivo, generador de un saber instrumental y argumental a la vez, es decir poseedor tanto de un sentido práctico como de un sentido de totalidad, asentado en los conocimientos locales y también en los universales.

Una educación orientada a estos fines supone ciertamente la revisión de la modernidad educativa de raíz ilustrada. Gran parte de nuestro pensamiento estratégico sobre el papel de la educación en el desarrollo de las sociedades democráticas ha sido inspirado y promovido por las ideas ilustradas de emancipación, autonomía, razón y derechos humanos. Inclusive nuestro proyecto de reflexión post-freiriano se genera a partir de la certidumbre de que

es posible seguir expandiendo las libertades y desarrollando el valor de lo humano a través de procesos de emancipación.

Y esta dirección es convergente con otra certidumbre: la que señala que la emancipación humana está relacionada con el desarrollo de la autonomía racional y con el goce de los derechos humanos como fundamento de la vida democrática. Sin embargo, el reconocimiento de estas creencias no implica necesariamente adherir a una idea de sociedad democrática sólo justificada y gobernada por las capacidades del pensamiento racional. Nuestro planteamiento de educación comunitaria se sustenta en una reconceptualización de la relación entre educación, autonomía y política, que cuestiona los contenidos restrictivos de una versión fundamentalista del racionalismo ilustrado.

En efecto, es preciso también pensar la educación comunitaria desde las posibilidades de la comunicabilidad humana, la producción de deseos y la expresividad de los cuerpos; tomar distancia de las narrativas racionalistas totalizantes, que reducen a 'su' razón la complejidad, especificidad, contingencia e integralidad del ser humano, al tiempo que presenta su propio discurso como incuestionable.

Globalmente lo que está en juego en este dilema es una crítica a todos los principios que, debido a su pretensión de estatuto y racionalidad universales, niegan la multidimensionalidad de la acción humana decidiendo de antemano cómo se constituyen y cómo se han de ubicar todos los sujetos en la sociedad.

A nuestro entender, el programa ético-pedagógico de la educación comunitaria deberá transitar por las siguientes coordenadas:

- Como proceso de producción de identidades en relación a sistemas de poder, redes sociales e intercambio de saberes.
- Construyendo una visión política que forme parte de una plataforma para revitalizar la vida pública democrática.
- Nutriéndose de una teoría ética que dé sentido a las circunstancias del sujeto y a sus prácticas sociales en redes de poder.
- Estableciéndose como una pedagogía de la diferencia a través de la cual la 'identidad' es un lugar de la crítica de la historicidad del sujeto y de sus complejas posiciones.
- Desarrollando metodologías desde lo contingente, lo cotidiano y lo histórico. Para esto, se debe romper los límites disciplinares del saber educativo y crear nuevas esferas para producir conocimientos.

2.3 El desafío de construir ciudadanía democrática como nuevo contexto de la formación en valores en la educación comunitaria

En América Latina hay evidencias de que la política está en una transición incierta. Sin embargo, un acontecimiento destaca de manera nítida: la emergencia de movimientos sociales y ciudadanos sujetos de nuevas formas de asociatividad y de acción política, que están develando el agotamiento de la noción liberal de ciudadanía para interpretar las nuevas aspiraciones de diversidad y autonomía que expresan estos movimientos ciudadanos.

Se está gestando una ciudadanía plural, que pone de relieve los valores comunitarios, el sentido de responsabilidad pública, la mutualidad y reciprocidad en las relaciones humanas, la justicia ecológica y de género, la lucha contra las discriminaciones y la valoración de la multi e interculturalidad. Esta nueva ciudadanía está enfatizando:

- La ampliación de los derechos civiles y sociales de hombres y mujeres.
- La práctica de acciones democráticas directas, una intervención más contundente a nivel de las agendas de la opinión pública, a través del control ciudadano de las políticas gubernamentales.
- Una reinención de las instituciones del poder local, como espacios de reconstrucción de las relaciones sociales, culturales y económicas de la sociedad civil popular.
- Una demanda por un desarrollo humano ambiental y económicamente sustentable.

Este sentimiento colectivo acerca de la fatiga de la política dominante es expresión de un proceso más profundo que marca una tendencia clave para entender la actualidad de nuestra región: estamos viviendo cambios radicales en el modo de entender y practicar el sentido de la política. Por esta razón, es condición de la acción ciudadana transformadora construir una nueva cartografía de la política latinoamericana con sus respectivos códigos interpretativos.

Existen, a lo menos, tres grandes miradas para entender lo que está pasando en este cambio de época que vivimos:

a) Una es la mirada neoconservadora, cuyo pensamiento es muy seductor por lo simple: desde su perspectiva estamos viviendo una crisis moral fruto de una libertad sin límites, de un mercadismo extremo, de un neoliberalismo salvaje, de una liberación y experimentación sin límites, que se expresa en las vanguardias culturales y en el hedonismo como forma de vida.

Sin embargo, para el neoconservadorismo éste es un momento histórico donde se ha agotado el experimentalismo, donde ya no hay lugar para ‘romper’, donde la estética radical alcanzó su propia impotencia y el capitalismo extremista se ve minado por su crisis de fundamentos valóricos y su incapacidad de crear un orden cultural que exprese jerarquías, tradiciones y comunidad.

b) Una segunda mirada es la del escepticismo postmoderno que explícitamente propone una desmoralización relativa de la política, por miedo a ciertas pretensiones absolutistas del pensamiento crítico y que podrían derivar en nuevas formas de integrismo. La democracia debería autolegitimarse por la actuación de los propios ciudadanos sin necesidad de apelar a referencias éticas externas, dado que la política es siempre un campo relativo de interpretaciones y de decisiones.

c) La tercera mirada podemos llamarla ‘crítica’: comparte el diagnóstico de la desorientación valórica y del debilitamiento de los ideales comunitarios. Sin embargo, la causa no está -como para los neoconservadores- en la cultura sino en los sistemas técnico-económicos y en la administración del Estado postindustrial; en el predominio de una racionalidad instrumental que ha provocado una anemia ética en la sociedad y en la política. La razón instrumental ha invadido los espacios que antes pertenecieron a la razón ético-política y sus consecuencias se manifiestan en una especie de sequía en las relaciones intersubjetivas, que son la matriz de la creación de los valores.

La política cae bajo la dirección de los estrategas y los técnicos, se diluye en la macroeconomía, que de ser un instrumento de gestión se convierte en una normativa esterilizante de toda perspectiva de cambio. El predominio del saber del tecnócrata reduce los espacios de la política ciudadana, empequeñece los ámbitos de la participación pública y despolitiza las decisiones que tienen que ver con el bienestar de la sociedad.

Podemos señalar, que la nueva ciudadanía, cuyo mapa empieza a configurarse en América Latina, se nutre bastante de este último diagnóstico, manifestándose como:

- Capacidades y competencias para controlar la autoridad.
- Como un rechazo al retraimiento privatizador de la sociedad que quieren los tecnócratas.
- Como un proceso asociativo, protagonizado por redes, movimientos, opiniones públicas locales y regionales, que entienden su política como construcción de poder, de derechos y de responsabilidades (*empowerment*).

Estos nuevos movimientos ciudadanos replantean la política desde la práctica de actores sociales locales, que pugnan por el mejoramiento de su calidad de vida y se involucran en polémicas y disputas con actores gubernamentales que poseen instituciones y mecanismos mucho más poderosos. Sin embargo, es evidente que la política convencional ha disminuido su credibilidad y es inhábil para detener a este ‘reencantamiento’ de la política ciudadana, que está siendo fuente de un nuevo imaginario social y educativo, que moviliza a los jóvenes, a las mujeres, a los movimientos indígenas, a las asociaciones de consumidores, a los ambientalistas y a los grupos de defensa de los derechos humanos. De ahí, la destacada preeminencia que van teniendo, en estas redes sociales, temáticas como la interculturalidad, el control ciudadano global (*social watch*), la sustentabilidad planetaria, una ética de responsabilidad solidaria integradora de lo social y lo ecológico, las luchas contra las discriminaciones étnicas y las injusticias de género y la solidaridad intergeneracional.

La política ‘vieja’ tiene su contracara en esta ciudadanía plural y diversa, que va asentando una ética de la transformación social, que implica sustancialmente una manera integral de leer los derechos humanos de hombres, mujeres, niños, jóvenes y personas adultas como basamento de la democracia participativa, en el marco de una cultura organizativa y social que pone de relieve principios de ética asociativa, tales como la mutualidad, la comunicabilidad y la reciprocidad, entre los seres humanos y de estos con la naturaleza. De esta manera, la ciudadanía es el aprendizaje de una estimativa ética integradora de lo social-local y de lo ecológico-planetario.

2.4 Practicidad de la formación en valores

Como hemos apreciado plantearnos la educación en valores es una forma de reflexionar sobre el sentido de nuestro pensamiento pedagógico y sus fuentes. Todas las acciones educativas emprendidas remiten a marcos conceptuales y a sistemas de apreciaciones más o menos formales. Analizar las condiciones de la práctica es tomar distancia de la idea vulgar de que ésta pueda ser un tipo de actuación irreflexiva. La reflexión pedagógica -es decir el pensamiento crítico sobre la educación- tiene una función habilitadora. Permite problematizar las teorías implícitas y abrir campo para nuevas teorías que expliquen e interpreten las situaciones de la práctica.

Si las acciones están contenidas en marcos, la reflexividad de los educadores(as) se desarrolla como un proceso que incluye apreciación, actuación y reapreciación. Implica una valoración de los saberes que emergen de la prác-

tica reflexionada y un diálogo con los saberes sistematizados disponibles. Por esta vía, las situaciones singulares o las prácticas locales pueden ser entendidas e intervenidas de manera transformativa. En el intento de comprender, el educador puede actuar sobre su realidad y cambiarla si fuese preciso.

La formación en valores exige plantear algunas características de nuestra modernidad educativa: la diversidad cultural, la tendencia a trabajar sobre currículos ideales distantes de la práctica de los educadores, la ausencia de éstos en los debates político-educativos. Sólo desde estos datos es posible hablar de construcción de ciudadanía en el ámbito educacional. Ciudadanía, en este caso, significa reconstrucción de las posibilidades de participación de los educadores y de las comunidades en el proceso de hacer educación para la democracia; significa la posibilidad de pensar tanto lo público de la educación como la propia escuela pública desde los distintos sectores ciudadanos, incluyendo los populares; implica la creación de redes profesionales de aprendizaje de los educadores, nuevas alianzas entre las instituciones promotoras de la educación comunitaria y las organizaciones productoras de conocimientos y procurar un cambio sustantivo de los contenidos de la participación magisterial en las reformas para hacerlas verdaderamente sustentables; significa construir un sentido de 'justicia curricular' para que las discriminaciones que ocurren en nuestros proyectos educativos sean procesados de manera explícita valorando la ciudadanía de los jóvenes, sus culturas, su pluralidad y sus desplazamientos éticos.

La formación en valores exige plantearse el asunto de las dinámicas identitarias y los principios de participación y pertenencia social. Es preciso articular las lógicas afirmativas de los sujetos, su pluralidad y reivindicación a ser titulares de los derechos a la diversidad y la diferencia con las lógicas de la cooperación, inclusivas y generadoras de 'orden' y gobernabilidad. La ciudadanía en el ámbito de la educación comunitaria significa también el fortalecimiento de los espacios de civilidad y desarrollar más sintonía entre la dinámica reconstructiva de lo común que constituye al ciudadano(a) y los procesos de identificación que nutren los deseos diversos y las actuaciones de los sujetos que son convocados por nuestros proyectos educativos y comunitarios.

Dos vertientes dan sentido a estos desafíos: las tendencias que afirman los principios deliberativos de la razón práctica y comunicativa y que promueven los acuerdos basados en fundamentos (mínimos o máximos imperativos éticos) y las tendencias que constituyen una ética pública desde una pluralidad de narraciones, identificando los impulsos éticos que desde la individualidad construyen cartas ciudadanas diferenciadas según contingencias.

El desarrollo de la formación en valores supone entonces plantearse una cuestión ética clave: ser ciudadano(a) implica una acción pública y una práctica comunicativa, un aprendizaje del valor del Otro, de su diversidad y del respeto de sus derechos. Para una tradición de la ética política, la formación ciudadana es principalmente una educación en las virtudes civiles adecuadas para vivir democráticamente. En efecto, la formación ciudadana es un aprendizaje de las ‘artes específicas de una ciudadanía moral’, lo que implica practicar la deliberación y el juicio, desarrollar capacidades y competencias para analizar dilemas éticos de alcance social y público, argumentar acerca de los fundamentos de las controversias y construir desde la cotidianidad la noción de la educación comunitaria como una ‘esfera pública’ en la cual se manifiestan tensiones y controversias que deben ser procesadas de manera comunicacional. Vista así, la educación comunitaria es un ámbito de construcción de sentidos, de interpretación de narrativas plurales y de encuentro ciudadano (es decir, encuentro de personas con derechos y responsabilidades públicas).

Formar para el ejercicio de la ciudadanía significa primero un proyecto hermenéutico, una acción pedagógica orientada a procesar narrativas, una manera de recuperar la memoria crítica y una aproximación a una tradición ética fundada en ciertos universales, que en nuestro entender deberían ser los derechos humanos.

Debemos entender ciudadanía en cuatro niveles. El primero se refiere a la ciudadanía como una cualidad jurídica que hace titulares de derechos a los sujetos en virtud de un marco objetivo, por ejemplo, los contenidos de una Constitución o de las cartas internacionales de los derechos humanos.

El segundo nivel es el de la ciudadanía como condición de calidad de la democracia y hace referencia a los procedimientos de la convivencia democrática, al conocimiento de las instituciones y a la participación ciudadana. En este nivel es preciso entender que la competencia principal es actuar responsablemente en el ámbito público y ejercer la titularidad democrática en los márgenes de la ética y de la política definidos por los universales arriba indicados.

El tercer nivel es el de la ciudadanía como fenómeno cultural y comunicacional. Se relaciona con la competencia de indagar en la realidad, identificar déficits democráticos, asociarse, comunicarse, resolver controversias de manera no violenta, globalizar dilemas de ética pública particulares, formar juicios críticos desde referencias o fundamentos que le dan sentido a la ‘ciudadanía moral’.

El cuarto nivel es el de la ciudadanía como rememoración crítica: este nivel es el de la ciudadanía como solidaridad con la historia del sufrimiento humano, como recuperación del sentido memorial de todo acto pedagógico y como simbolización de los límites de la modernidad en cuanto proyecto humanizador.

Otro tema que debe plantearse la formación en valores es su capacidad de promover el altruismo cívico y los movimientos voluntarios de los jóvenes, que permitan un tránsito de la 'tribu' a un asociativismo afectivo abierto a la seducción del 'civismo' en cuanto práctica de la mutualidad, de la reciprocidad y de la donación. La formación en valores es una posibilidad para desarrollar una pedagogía del reencantamiento y una tensión reconstructiva de lo que se ha llamado el 'crepúsculo del deber' que se asocia con una ciudadanía fatigada y anémica.

A nuestro entender existen tres 'escenarios de justificación' para una formación ciudadana juvenil: uno es el escenario del individuo que identificamos con los retos de la actualización, de la práctica de la tolerancia, de encuentro con temas emergentes (ecología, discriminaciones, multiculturalidad, etc.) y del desarrollo de competencias de escucha y de inmersión en el 'siglo' entendiendo sus claves, sus fuentes y sus dilemas.

Un segundo escenario es el de la proximidad que implica un ámbito de construcción de la alteridad, del sentido de vivir con otros en espacios mínimamente institucionalizados, que remiten a una historia y tradiciones comunes (rememoración crítica); es el escenario de deconstrucción de los pragmatismos estériles y de una pedagogía de lo público que asiente en los(as) jóvenes la idea de asociatividad y de participación ciudadana.

El tercer escenario es el de la política y por tanto el ámbito de las competencias del juicio, de la deliberación, de la formación del sentido de lo común y de la construcción de una idea de sujeto y de acción colectiva. En este escenario la pedagogía debe reconstruir la noción de ciudadanía como el derecho a tener derechos, por tanto, debe plantearse el asunto de las instituciones y de la ética pública aplicada a contingencias reconsiderándose los fundamentos dominantes de la 'ciudadanía juvenil'.

Estamos en el ámbito que permite una acción neoparadigmática, refundacional en los jóvenes, abierta a lo global y a lo plural, a una estimativa ética incorporada en la 'cultura' pública de los sujetos. Estas estimativas no deben ser leídas sólo como imperativos morales sino como fuente de sentido y de un habla pública, como referenciales contextualizados por el juicio propio y asumidos como orientación y utopías éticas.

Quizás sea recomendable hacernos unas preguntas casi obvias, pero no por ello insignificantes: ¿qué valor estamos dispuestos a asignar a una explícita formación ciudadana de los(as) jóvenes? Y ¿qué sentido tiene para nosotros la formación ciudadana en cuanto enseñanza de una memoria histórica y jurídica asociada a los derechos humanos, en cuanto una arquitectura pedagógica fundada en un saber explícito y en una deliberación pública (educadores, jóvenes, comunidades) acerca de la estimativa ética pertinente y sustentadora de una cultura democrática? Según nuestro parecer la formación ciudadana exige plantearse el desafío de desarrollar una educación para la ciudadanía juvenil conforme a fundamentos capaces de nutrir una moral voluntaria deliberante (educación de juicio) vis a vis la apertura a una educación orientada a ampliar la solidaridad y a la práctica de virtudes ciudadanas referidas a los derechos humanos y a la creación de sociedades de cooperación.

3

PROBLEMAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL PERÚ

En base a las experiencias obtenidas
con el Programa de la Modernización
de la Formación Docente, 1996-2002

Wolfgang Küper¹

3.1 Introducción: acercamiento al tema

Queremos acercarnos a nuestro tema desde dos puntos: por un lado, con algunas observaciones sobre la discusión general con respecto a la formación docente en Alemania, como un marco referencial de comparación; y, por otro lado, describiendo los obstáculos generales en el camino tomado por el Perú hacia una educación moderna. Este trabajo presenta la situación a fines del 2002, de la segunda fase del Proyecto de Formación Docente en el Perú. En el ínterin han sucedido muchas modificaciones que no pude seguir observando. Se puede partir, por tanto, de que se han operado diversos cambios desde la situación de entonces.

3.1.1 Sobre la discusión actual referente a la formación docente en Alemania

Observando la discusión actual sobre la formación docente en Alemania, se plantean las siguientes interrogantes o problemas:

1 El trabajo fue presentado en alemán en un coloquio de la Universidad de Dresden, con motivo del primer centenario del nacimiento de María Reiche en su ciudad natal y publicado en: Joachim Born, Ed., *Peru zur Jahrtausendwende (Perú y el cambio del milenio. Cultura, educación, lengua, música e iglesia)*. Dresden, 2004)

1. ¿Dónde deberán formarse los futuros profesores y profesoras? Aparte de las Escuelas Superiores de Pedagogía, cuya importancia -con pocas excepciones como la de Baden-Wurtemberg- ha disminuido en los últimos años, esta especialidad se realiza sobre todo en las Universidades. Además, las Escuelas Técnicas Superiores (llamadas Fachhochschulen) han entrado cada vez con mayor fuerza en el debate para ser consideradas en la formación de futuros maestros.
2. ¿Qué relación existe entre la formación básica y la capacitación docente? ¿En qué instituciones se debería realizar la capacitación? ¿En las instituciones tradicionales de capacitación en los diferentes países federales, en las mismas instituciones pedagógicas de formación, en nuevos tipos de instituciones por crearse?
3. ¿Qué peso le corresponde a las ciencias educativas dentro de la formación? Y ¿qué peso a las ciencias especializadas? ¿Qué contenidos pedagógicos deberían transmitirse a los futuros profesores y profesoras? Y ¿para qué nivel de educación?
4. Además el rol del docente, ¿hasta qué punto es un didáctico especializado, pedagogo social y sustituto paternal o científico?
5. ¿Necesitamos una formación especializada? Y en caso afirmativo ¿en qué medida? ¿Para los diferentes niveles escolares: escuela primaria, secundaria, preescolar y kindergarten? O ¿puede existir una formación general para todo el profesorado de todos los niveles, y/o hasta qué grado?

Estas y otras interrogantes discutidas por los diferentes gremios en Alemania tienen su relevancia también en el Perú, donde también son discutidas, por supuesto en un ambiente de diferentes experiencias históricas y pedagógicas.

3.1.2 Obstáculos en el camino del Perú hacia una educación moderna

Entre los obstáculos que el Perú tiene que superar en su camino hacia una educación moderna se pueden resaltar los siguientes:

1. Existen todavía amplios conceptos conservadores y tradicionales, especialmente en la clase alta y media, que además se distancian de los problemas del país, de las clases bajas y su forma de vida. Muchas veces el personal docente se deja llevar todavía por conceptos filosóficos-espi-

rituales y morales anticuados, de manera que siguen existiendo considerables prejuicios racistas contra la población indígena y negra, que en parte ella misma ha internalizado.

2. A pesar del nuevo contra-movimiento, recientemente iniciado, el país sigue siendo gobernado en forma centralista desde Lima. Las provincias y municipalidades tienen pocas competencias para arreglar sus asuntos locales y, peor aún, no tienen dinero para atender sus prioridades y necesidades. Poca o ninguna atención se presta a las enormes diferencias entre las diferentes regiones del país. La exigencia mundial cada vez más intensa por el reconocimiento de la pluriculturalidad e interculturalidad se está tomando en cuenta sólo recientemente.
3. Existen considerables diferencias entre la calidad y cantidad de la educación en las diferentes partes del país. Comparaciones de los rendimientos entre las regiones revelan que las regiones metropolitanas de Lima/Callao y algunas provincias del Sur (Arequipa) y del Norte (Piura) se encuentran en los primeros lugares; las provincias andinas y amazónicas quedan muy atrás.
4. Durante décadas no existió un verdadero control del personal docente y de sus rendimientos a nivel escolar y distrital. Al menos en las escuelas estatales (que son la mayoría a nivel nacional) los padres de familia han participado hasta ahora muy poco en la estructuración de la realidad educativa, salvo unas esporádicas contribuciones materiales.
5. A pesar de las metas estratégicas recientes, no existe un concepto sistemáticamente aplicable o en ejecución para la reestructuración de la sociedad con miras a las exigencias del siglo XXI. Esto es válido para casi toda el área política y también para la educación; las escuelas secundarias están muy atrasadas y, salvo algunas pocas universidades privadas que funcionan bien, la enseñanza universitaria se encuentra en una situación muy desordenada.
6. Las acciones de los donantes nacionales e internacionales en el área de la educación están desparramadas. No están suficientemente coordinadas entre ellas, ni eficientemente dirigidas por el Gobierno o el Ministerio de Educación, lo cual en realidad debería ser su función.
7. Y finalmente existe la gran pobreza general. El 50% de la población vive por debajo del nivel mínimo; aproximadamente 20%, que representan casi 5 millones de personas, son absolutamente pobres. Niños que no tienen suficiente comida, que deben caminar largas horas hasta su escuela, que tienen que trabajar en su casa para mantener a la familia, no pueden arrojar un buen rendimiento escolar (Küper, 2002).

3.2 Sobre la historia de la formación docente en el Perú

Ya en 1822, en la recientemente independiente República del Perú, el Generalísimo José de San Martín creó por decreto la primera escuela para docentes: la Escuela Normal de Varones de Lima, bajo la dirección del pedagogo inglés Diego Thompson. Pero el mismo año de su fundación esta escuela fue cerrada debido a desórdenes políticos de aquel entonces, y fue reabierta en 1850 como Escuela Normal Central de Lima. En 1869 fue nuevamente cerrada hasta su nueva reapertura en el año 1871, a la cual siguieron los turbulentos años de la guerra con Chile. Después de la fundación en 1876 de la primera escuela pedagógica para mujeres (la Escuela Normal de Preceptoras, la precursora del actual Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico), recién a partir del año 1905 las instituciones de formación docente experimentaron un desarrollo más o menos estable con la creación de la Escuela Normal de Varones de Lima bajo la dirección del profesor belga Isidoro Poiry, que se desarrolló rápidamente en una institución pedagógica innovadora y muy prestigiosa.

En 1929 esta escuela cambió su nombre por Instituto Pedagógico Nacional, el cual nuevamente cerró sus puertas entre 1933 y 1939 debido a desórdenes políticos. De 1939 hasta 1950 funcionó nuevamente como Instituto Pedagógico de Varones hasta que a partir de 1952 se estableció como Escuela Normal Central del Perú en un amplio terreno cerca de Chosica, llamado La Cantuta, y entró en una nueva fase de desarrollo. En el año 1955 “La Cantuta” como Escuela Normal Superior Enrique Guzmán y Valle (nombrado por su director anterior de 1919-23) obtuvo el rango universitario, defendido varias veces en el subsiguiente tiempo, hasta que en 1967 se fundó la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, que siguió conmovida por desórdenes políticos y clausuras periódicas (Calero Pérez, 1999, 120-131).

Aparte de “La Cantuta” y sus precursoras, nacieron poco a poco en los años 70, después de la clausura de las Escuelas Normales (escuelas secundarias especializadas para la formación docente), los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP), tanto estatales como privados. En las diferentes universidades se crearon las facultades de educación, en las cuales se formaron profesores y profesoras de los diferentes niveles escolares. En 1977 se contaron 31 ISP, 28 estatales y 3 privados, con un total de 6,263 estudiantes. Ocho años más tarde (1985) esta cifra se había más que duplicado. Luego se inició una enorme expansión que hasta 1997 subió la cantidad de ISP a 298 (118 estatales y 180 privados) con 110,394 estudiantes y más de 8,000 docentes. La mitad de estos docentes tenía menos de 4 años de experiencia profesional, no tenía un título

pedagógico, y uno de cada cinco docentes ni siquiera había visitado la secundaria.

Los ISP alcanzaron su cumbre con la onda de privatización en la educación en los años de la reelección del Presidente Fujimori en 1995.

Al mismo tiempo (en el año 1997) existían un total de 37 facultades educativas, de las cuales 31 ofrecían una formación para profesores de secundaria, 26 para la primaria, 24 para la educación preescolar, 13 para la educación física, 6 para la educación técnica, 3 para la pedagogía de niños especiales, 2 para la educación artística y 1 para la educación superior (Calero Pérez 1999, 154). Todos estos ramos, con excepción de la educación técnica y superior, se enseñan también en los ISP.

El Cuadro 1 revela el desarrollo de los ISP desde 1977:

Cuadro 1: Institutos Superiores Pedagógicos en el Perú

Año	Total	Publ.	Priv.	Estudiantes	Publ.	Priv.
1977	31	28	3	6 263	-	-
1985	67	61	6	26 316	24 473	1 843
1990	101	84	17	60 502	53 474	7 028
1993	195	124	71	81 381	65 644	15 737
1996	279	119	160	108 582	71 485	37 097
1999	336	116	220	121 476	61 555	59 921
2001	347	119	228	123 268	58 582	64 686
2002	348	118	230	114 927	55 379	59 548

(Calero Pérez 1999,151; cifras recientes: estadística del Ministerio de Educación)

3.3 El estudio de diagnóstico de 1993 y el inicio del nuevo programa de formación docente

En un intento de reformar el sistema educativo en 1993 se realizó, financió y coordinó con agencias nacionales e internacionales de desarrollo, tales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la UNESCO y la GTZ, la Cooperación Técnica Alemana, un estudio global de los problemas del sistema educativo del país. Este estudio debería arrojar una clara estimación de las fuerzas y debilidades del sistema educativo del Perú. Entre los diferentes estudios individuales sobre diversos aspectos de la realidad educativa se encontró también un informe amplio sobre la formación docente. En este informe se tocó, entre otros, los siguientes puntos críticos:

- La formación docente se presenta como una formación masiva, a la cual le faltan disposiciones correspondientes para una formación práctica.
- La falta de un sistema de selección y evaluación para asegurar un mejor nivel de competencia profesional del profesorado.
- El currículo está atrasado y tiene una orientación más bien tecnocrática, que no está adaptada a las necesidades de la educación. Además, no existe una sincronización entre sus perfiles, contenidos y metas.
- Las diferentes asignaturas no tienen una relación clara y responden sólo parcialmente a las exigencias de la formación y capacitación.
- Falta el material educativo moderno que corresponda a las exigencias del nuevo aprendizaje y, especialmente, en el área de los medios existen considerables limitaciones.
- Hay una considerable demanda en formación y capacitación, especialmente en las áreas básicas de la tecnología educativa y la elaboración de material educativo (Ministerio de Educación 1993b, Escobar Batz 2002, 57ff.).

En base de este estudio global el Gobierno peruano, conjuntamente con donantes bilaterales y multilaterales en el sector de la educación, lanzó un amplio programa para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP) con actividades en el desarrollo del currículo, en la formación docente a nivel nacional, y en la medición del rendimiento escolar y de la formación docente. Dentro de este marco se formuló en Octubre de 1995 la Propuesta de una nueva Estructura Curricular Básica de Formación Magisterial para la Especialidad de Educación Primaria, y un mes más tarde nació en el Ministerio de Educación una nueva Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente.

Dentro de este contexto se iniciaron actividades para concebir e implementar un amplio programa para la modernización de la formación magisterial, en primer lugar con un gran seminario “Hacia una nueva Formación Magisterial” al inicio del año 1996, en el cual participaron casi 400 personas de establecimientos educativos y facultades pedagógicas del país. Los principales temas del evento fueron la nueva propuesta curricular, el perfil del docente futuro, la demanda futura de personal docente y la capacitación magisterial de los institutos. La reformulación de la estructura curricular fue considerada entre los participantes como la innovación más importante (Escobar Batz, 2002: 59). Este evento fue además el inicio de una extraordinaria colaboración participativa entre los ISP y el Ministerio para la implementación de esta re-

forma. Puesto que el Ministerio sólo tiene la responsabilidad para los ISP y no para las universidades (que son autónomas), estas se quedaron afuera del proceso de reforma.

Poco después de este evento, se encargó otro estudio detallado sobre la situación en los institutos de formación docente. El Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) realizó un estudio sobre los problemas, perspectivas y necesidades de la formación docente en el Perú. Se investigó intensamente la situación de la demanda en la formación docente (oferta y demanda de profesores). La cantidad de institutos de formación docente y su enorme crecimiento en los últimos años fue considerada crítica. Mientras que en China existe 1 instituto de formación docente por cada millón de habitantes y en los EU 5, en el Perú existían 16.

Igualmente crítica fue considerada la situación bibliotecaria y el equipamiento con material en todos los institutos. Aunque relativamente bien motivados y capacitados, los docentes tenían relativamente poca experiencia en la formación de educadores, pero considerable experiencia en las escuelas primarias (en promedio, 13 años). Profusas deficiencias fueron identificadas en el mismo trabajo pedagógico en los institutos. El diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje no estaban a la altura de los tiempos. En la enseñanza se utilizaban técnicas anticuadas de transmisión de conocimientos. Los estudiantes recibían principalmente los mismos contenidos y métodos que sus docentes habían adquirido ya durante su formación. Se daba poca importancia a la reflexión crítica, a la investigación y al aprendizaje del aprendizaje (Arregui, Hunt, Diaz, 1996; Escobar Batz 2002, 67).

Fue también importante en la reforma corriente de la formación docente en el Perú la influencia de la 45ª Conferencia Internacional sobre Educación de la UNESCO en 1996, desarrollada bajo el tema “El Rol del Docente en un Mundo Cambiante”. Aquí se subrayó que los profesores y profesoras siguen siendo actores decisivos en el proceso de la reforma del sistema educativo, que se deben comenzar a realizar políticas integrales para ellos y que las acciones individuales aisladas no pueden mejorar la situación.

Entre las recomendaciones de esta conferencia pueden destacarse: que se deben admitir más aspirantes competentes a la profesión docente e introducir más conceptos innovadores en la formación básica de los docentes, que se debe organizar una capacitación permanente y garantizar la participación de los docentes y otros actores de la educación en todos los procesos de transformación, así como la inclusión de nuevas tecnologías de información y comunicación (Escobar Batz, 2002, 67).

En este sentido se pueden resumir los problemas, con los cuales tenía que luchar la reforma de la formación docente en el Perú, de la siguiente forma:

- Un currículo de la formación docente que no está a la altura de los tiempos, sin relación con el sistema educativo y sin considerar la necesidad de un aprendizaje activo y reflexivo.
- Un método anticuado para la educación superior.
- Un equipamiento insuficiente de bibliotecas y laboratorios.
- Muy poco espacio para la instrucción práctica.
- Falta de una concepción general de la capacitación docente.
- Desequilibrio entre la oferta y la demanda de docentes en el sistema.

3.4 El programa de la reforma de la formación docente y sus componentes

Desde 1995 el programa de modernización de la formación docente en el Perú trata de confrontar los problemas mencionados en la educación y en especial en la formación docente e incluir las experiencias mencionadas de otros programas. Tiene seis componentes, que a continuación se detallan:

- El diseño curricular.
- La capacitación de los docentes.
- El equipamiento con material bibliotecario e informático.
- El fortalecimiento institucional de los institutos.
- Los proyectos innovadores.
- El monitoreo y la evaluación.

3.4.1. El diseño curricular

En relación con el diseño curricular fueron elaborados currículos para las siguientes áreas de la formación docente:

- Un currículo básico para la formación docente en la especialidad de educación primaria (oficializado el 21.11.2000 e introducido en todos los establecimientos de formación magisterial).
- Un currículo básico para la formación docente para el nivel de secundaria en las especialidades de comunicación, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales (entretanto también estos currículos se han oficializado, pero falta publicarlos e introducirlos oficialmente en todos los establecimientos de formación docente).

- Un currículo básico para la formación docente en la educación preescolar (en estado experimental).
- Un currículo básico para la formación docente en la especialidad de educación física y artística (también en estado experimental).
- Se encuentran en preparación y prueba los currículos para la formación de pedagogos especiales y para idiomas extranjeros (inglés) (*Transformación*, 2002, 39ff).
- Además la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente publicó una serie de documentos para la elaboración de sílabos.

En cierto modo básico para los demás, el currículo para educación primaria es el más avanzado. Después de una primera propuesta (1995) éste fue continuamente mejorado y, después de unos 4 años de tiempo de prueba, oficialmente introducido. Durante su pilotaje se realizó también la adaptación al nuevo currículo de la primaria en el Perú, que desde 1999 fue sucesivamente introducido en los diferentes niveles. Igualmente importante para el diseño del nuevo currículo fueron las experiencias curriculares que se obtuvieron en el Instituto Nacional de Monterrico en Lima, en el programa de la profesionalización del ISP en Urubamba y sobre todo en el “Programa de Formación de Maestros bilingües de la Amazonía Peruana” en Loreto/Iquitos, donde se hacía hincapié en otra base muy importante para este currículo, un currículo experimental, para la formación docente en la educación bilingüe intercultural, desarrollado en 1993 en la entonces Dirección Nacional para la Educación Bilingüe Intercultural de Ministerio de Educación (Escobar Batz, 2000, 68 ff).

Los conceptos básicos y fundamentales de este currículo de formación docente en la especialidad de educación primaria son:

1. El nuevo perfil de los docentes asigna a los futuros profesores y profesoras del país tres importantes funciones: facilitador de conocimientos, investigador en el área educativa y promotor de las comunidades rurales. En todas estas funciones es preciso impulsar las áreas de conocimiento que la Comisión Delors de la UNESCO identificó en su informe sobre la educación del siglo XXI: aprender a adquirir conocimientos, aprender a actuar, aprender a convivir y aprender para la vida. Especialmente debe fomentarse el desarrollo de la personalidad de los futuros docentes, debido al bajo prestigio de que goza esta profesión entre la población peruana y la falta de identidad de los docentes, por ejemplo, fomentando la capacidad de convivir y la colaboración social, así como el pensar en forma compleja. En general se da mucho énfasis

al contexto social, por ejemplo, mediante la exigida diversificación o adaptación curricular del material educativo a la realidad local o la fuerte acentuación en la interculturalidad, en asuntos de género, en el fomento del desarrollo comunitario y en la consideración del mundo laboral y la producción (*Transformación*, 2002, 28). Un nuevo concepto del trabajo escolar y la superación del antiguo papel del docente ante sus alumnos con un aprendizaje receptivo y repetitivo, son otras características importantes de este perfil de los docentes (Escobar Batz, 2000, 204 ff; Escobar Batz, 2002, 69 ff).

2. El nuevo currículo elimina las asignaturas tradicionales de la formación docente e introduce desde el inicio de la formación (primero en pasos pequeños) un método activo de la enseñanza y la investigación, especialmente en forma de investigación-acción, y ofrece a los estudiantes, también desde el inicio de su estudio, contactos con la práctica. De manera que el currículo tiene ahora solamente seis asignaturas, aparte de religión: las 4 asignaturas específicas de comunicación integral, matemática, ecosistema y sociedad, así como las 2 asignaturas básicas de investigación y práctica pedagógica, en las cuales también se transmiten las bases educativas.
3. Otro aspecto nuevo de los currículos es la participación activa de todos en su elaboración y proceso de aprobación. El Ministerio sólo da el marco general. Los diferentes establecimientos de formación docente deben completarlo o transformarlo en currículos y no solamente con la participación activa del cuerpo docente sino también con la de los estudiantes. Este carácter participativo ha dado a todo el proceso del desarrollo curricular, así como a la reforma misma, una gran dinámica y a todos los participantes la sensación de unión o de colaboración activa en el proceso, lo cual refuerza considerablemente el prestigio y la autoestima de los docentes.
4. Los currículos fueron elaborados en los diferentes establecimientos de formación docente en base a carteles de alcances y secuencias en el currículo, lo cual permitió un alto grado de adaptación a las realidades locales. Sin embargo, existían ciertas dificultades en esta adaptación, ya que muchos ISP no sabían manejar bien la libertad concedida o tomaron decisiones con demasiada rapidez sin la necesaria discusión de fondo.

La evaluación de la ONG TAREA (1997) (ver 4.6) reveló que el 85% de los directores involucrados y el 87% de los docentes consideraron la temprana formación práctica como la innovación más importante del programa (Escobar Batz, 2002, 74).

3.4.2. La capacitación de los docentes

La amplia capacitación de los educadores de los establecimientos de formación docente fue una estrategia especialmente exitosa de la reforma que no sólo involucró a los docentes y les transmitió nuevos conocimientos, sino que también representó siempre una posibilidad de recibir respuestas e iniciativas para un desarrollo posterior de la reforma. Reforzó el clima de integración y de optimismo en las instituciones que ya se había generado con el trabajo curricular participativo. Naturalmente también contribuyó el hecho que por primera vez después de mucho tiempo, el Estado financió nuevamente la capacitación de sus docentes.

Desde el mes de mayo 1996 hasta mediados del año 2002 se celebraron en total 117 eventos de capacitación con un total de 6392 participantes, lo cual significa 55 participantes por cada evento. 14 de estos eventos tenían como tema la administración general y en los 13 restantes el tema fue la matemática, la comunicación integral o diferentes temas específicos (*Transformación*, 2002, 40ff).

Una forma especial de la capacitación la representan los eventos de las redes de los establecimientos de la formación docente. Estos se constituyeron desde 1996 en tres regiones del país, Norte, Centro y Sur, y trataron de organizar cada año un evento grande en un instituto. Esto no siempre fue posible por diferentes motivos. En general estas reuniones han contribuido en forma extraordinaria al fortalecimiento institucional de los respectivos institutos organizadores y al aumento de su prestigio en la región, así como a una fraternidad continuada entre los docentes de las múltiples instituciones participantes (sobre sus temas y los exponentes invitados, ver *Transformación*, 2002, 48). En el Cuadro 2 figuran los eventos realizados durante los años 1996 a 2002:

Además se realizaban reuniones anuales en todos los ISP del país y desde 1999 con participación internacional, con más de 1000 participantes, que tomaron parte con mucho entusiasmo y con considerables contribuciones propias -así como en otros eventos de la capacitación magisterial fuera del programa oficial.

En todos estos eventos participaron expertos de universidades, ONGs y consultores internacionales, lo cual proporcionó a las capacitaciones un ca-

Cuadro 2: Asamblea anual de las redes del los ISP 1996-2002

Año Año/Red	Total 1996	Publ. 1997	Priv. 1998	Estudiantes 1999	Publ. 2000	Priv. 2001	2002
Norte	ISP Chota	ISP Tarapoto	ISP Chiclayo	ISP Jaen	ISP Piura	ISP Cajamarca	ISP Huamachuco
Centro			ISP P. Freire Lima	ISP Huancayo	ISP Pucallpa		
Sur	ISP Puno	ISP S. Rosa Cusco	ISP La Salle Abancay	ISP Arequipa	ISP Tacna		ISP Moquegua

(Fuente: *Transformación*, 2002: 47)

rácter de pluralidad y apertura. Esto no sólo reforzó la colaboración internacional -durante y después de un tiempo de relativo aislamiento del Perú en la región-, sino también la participación de entidades ejecutoras privadas en el quehacer educativo, como el Plan Nacional de Capacitación (PLANCAD) del Ministerio de Educación, promovido también fuertemente por la cooperación alemana.

3.4.3 Equipamiento con material bibliográfico e informático

La entrega de material bibliográfico tenía en primer lugar el propósito de combatir la falta de literatura específica en los institutos. En los años 1999 a 2001 se les entregaron -especialmente a los institutos de las dos primeras fases de apoyo de la reforma- casi 75.000 libros, identificados por concursos públicos (Escobar Batz, 2002, 78). Se trató mayormente de literatura especial de diferentes áreas de las ciencias educativas y psicología, del área ecológica, matemática, comunicación integral y sociedad.

A esto se sumó la entrega de material informático. En total 74 institutos fueron equipados con computadoras (servidores e impresoras) y 22 con una conexión a Internet. Sin embargo, no quedó muy claro hasta qué punto estas instalaciones fueron realmente utilizadas. En lo que se refiere al aspecto pedagógico del manejo de los nuevos medios parece que se requieren todavía considerables esfuerzos.

Además, los institutos recibieron material del proyecto de la cooperación suiza PEEFORM (Proyecto de Educación Ecológica de Formación Magisterial de 1995-1997) y del proyecto PROFORMA, de la Cooperación Técnica Alemana, una revista sobre temas de formación y capacitación docente, una colección informativa de artículos y noticias, así como dos series de libros

y otras colecciones sobre diferentes temas de la reforma (ver la lista de todas las publicaciones del proyecto PROFORMA y de los otros proyectos educativos apoyados por la GTZ en el programa de educación de la Cooperación Técnica Alemana en el Perú en la página web del Programa EDUCA: www.minedu.gob.pe).

3.4.4 El Fortalecimiento institucional

En el aspecto del fortalecimiento institucional se dio énfasis al entrenamiento de los directores y del personal directivo. En total se celebraron 14 cursos de capacitación sobre este tema durante el período de 1998 - 2002 (*Transformación*, 2002, 46). En conformidad con la reforma de la educación en el país se trató de manera general que cada institución desarrolle su propio “proyecto institucional de formación”. Sobre todo debido a la inestabilidad de las direcciones o su frecuente cambio, solo cerca de un 60% de las instituciones lograron hasta ahora esta meta.

Una serie de reglamentos o pautas del Ministerio, incluso un nuevo reglamento general para la organización de los institutos trató de adaptar la organización de todos los establecimientos de formación docente a las nuevas realidades curriculares y crear espacio para innovaciones en las diferentes áreas, por ejemplo, la especialización en determinadas asignaturas o en la capacitación (una lista completa de todas estas normas figura en *Transformación*, 2002, 50).

3.4.5 Proyectos innovadores

Una considerable iniciativa en fomentar las innovaciones en los institutos de la formación docente -por iniciativa de la GTZ- fue la realización de dos concursos para proyectos innovadores, en cuyo financiamiento participó también el Banco Mundial.

Para el primer concurso (2000) se presentaron 120 propuestas de proyectos, de los cuales fueron elegidos 22 para apoyo o financiamiento. En el 2º concurso (2001) fueron presentados 44 proyectos, de los cuales fueron elegidos 10. Los temas abarcaron desde plantas para investigaciones y producciones agrícolas, elaboración de nuevos materiales didácticos en diferentes áreas, educación ecológica y ecoturismo, hasta proyectos históricos y literarios. Algunos de estos trabajos tenían un considerable impacto masivo regional y supraregional. Un proyecto para la elaboración de un texto didáctico para la educación especial fue inclusive presentado ante el Congreso del país por uno

de sus Vicepresidentes (ver la lista de todos los proyectos financiados en: *Transformación*, 2002, 51 ff).

3.4.6 Monitoreo y evaluación

Desde 1999 la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente, apoyada por la GTZ, se ha empeñado en garantizar un proyecto y la implementación de un sistema de monitoreo y evaluación para el proceso de reforma de la formación docente. Un plan correspondiente con los instrumentos respectivos fue elaborado por un experto de la GTZ en 1999. Con este plan deberían identificarse en el proceso los puntos críticos y mejorarlos con el transcurso del tiempo. Dentro de este marco se realizaron una serie de visitas a los institutos (con las respectivas encuestas) durante los siguientes años (*Transformación*, 2002, 45). Existen algunos informes anuales sobre los reconocimientos ganados, pero este enfoque no fue seguido en forma muy sistemática.

Paulatinamente, los esfuerzos de la evaluación por parte de la Dirección Nacional se integraron en las evaluaciones generales exigidas por los auspiciantes nacionales e internacionales del programa, de manera que fueron elaborados diferentes informes periódicos o especiales por el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial, entre otros, una consulta amplia a los beneficiarios del programa en 2001/2002. Al inicio del año 2002 la GTZ realizó un control del avance del proyecto, para el cual se solicitaron también las opiniones sobre el programa de los ISP. Además se realizaron estudios especiales sobre el desarrollo y los resultados del proceso, por ejemplo un estudio sobre la oferta y demanda de la formación docente por la ONG Apoyo (2000) y un estudio amplio por ESAN, en Lima, sobre el proceso de la formación docente, así como, finalmente, en base de las experiencias de la GTZ en otros proyectos, una encuesta de egresados de la primera promoción de 11 institutos pilotos que pasaron plenamente por la reforma (con el nuevo currículo). De los 601 egresados de 10 institutos (uno tuvo que ser eliminado por falta de representatividad en los *feed-backs*) participaron 277, lo que representa el 46%.

Los resultados importantes de esta encuesta, que deben valer como ejemplo para los resultados de los esfuerzos de evaluación, se resumen a continuación:

1. El 21% de los consultados habían encontrado -más de medio año después de terminar sus estudios- una ocupación en el sector educativo.

2. Más de la mitad de quienes trabajan en el sector educativo se manifestaron satisfechos con su situación y los que no lo estaban no pensaban en una emigración a otro sector. Esto significa que la carrera docente sigue teniendo una cierta atracción.
3. La mayoría de los egresados que han logrado una plaza en el sector educativo trabajan en el sector privado.
4. El conocimiento y la aplicación del “nuevo enfoque pedagógico” fue el aspecto en el cual los consultados se sintieron mejor preparados. Igualmente calificaron la aplicación de la nueva estructura curricular con la temprana práctica pedagógica como uno de los mejores aspectos de su formación.
5. Pero, por otro lado, los estudiantes no han podido participar mucho en la dirección institucional de sus institutos. Aparentemente siguen predominando las antiguas estructuras verticales y autoritarias.
6. Aunque la incorporación a la vida laboral como docente no causó mayor problema para los consultados, al 95% de los que encontraron trabajo en el área educativa les hubiera gustado recibir más asesoramiento en este sentido, sobre todo en lo relativo al ambiente laboral directo y a las relaciones con los otros colegas.
7. El 88% de los consultados querían continuar sus estudios en algún momento con el objetivo de un ascenso profesional o para mejorar sus oportunidades de encontrar trabajo. Sin embargo, esta intención tenía poco que ver con mejores expectativas salariales (Scheuch/ Rühling, 2002).

3.4.7 Las fases del proceso de reforma de la formación docente

La implementación del programa de reforma comenzó en el año 1996, en primera instancia, en 15 institutos pedagógicos: 12 del sector público y 2 del sector privado, los cuales fueron seleccionados con determinados criterios en un Plan Piloto. Con la ayuda del Banco Interamericano de Desarrollo vino la ampliación a un total de 22 institutos y el Plan de Fortalecimiento que se realizó de 1997-2001. Un año más tarde se incorporaron 52 institutos más al programa, esta vez con la ayuda del Banco Mundial y el Plan de Modernización de la Formación Docente, cuya ejecución duró desde Octubre de 1998 hasta Diciembre de 2000. Finalmente, con recursos propios del presupuesto estatal, fueron admitidos oficialmente al programa los restantes 46 institutos estatales y también 28 institutos superiores de arte. Desde el año 2000 la GTZ

apoyó también a los institutos privados con su material elaborado en el marco del proyecto PROFORMA.

3.5 ¿Qué es lo que se logró?

Resumiendo los resultados actuales de la reforma de la formación docente en el Perú se pueden resaltar los siguientes puntos:

1. Se logró desarrollar un currículo básico moderno, adaptado a las necesidades del país para la formación de docentes para todos los niveles escolares, que ofrece espacio para adaptaciones locales.
2. El profesorado de los institutos ha reforzado su profesionalidad y ha logrado ponerse al día con el desarrollo regional e internacional en la formación docente. Su solidaridad y autoestima mejoraron considerablemente.
3. Mediante las entregas de libros a los institutos se modernizaron las bibliotecas. A los estudiantes y docentes se les abrió el acceso a nuevos desarrollos en la literatura técnica de las diferentes áreas.
4. Los estudiantes recibieron una nueva orientación pedagógica (en el Perú ampliamente conocida como “nuevo enfoque pedagógico”), basado en los reconocimientos del constructivismo y alejándose de la antigua orientación frontal y al texto para la transmisión de conocimientos y acercándose a un aprendizaje más autodeterminado, especialmente en grupos.
5. Las redes de los institutos en las tres regiones del país (Norte, Centro y Sur) han divulgado las ideas de la reforma congregando más y más a los institutos en sus regiones. Especial mención merece la gran atracción que los encuentros de las redes han tenido, no sólo entre los docentes de los institutos, sino también para el otro personal pedagógico, así como la participación de los estudiantes y el esmero y los esfuerzos de los institutos organizadores de estos eventos.
6. La reforma de la formación docente puso en contacto los establecimientos de formación docente con otros movimientos en el sector educativo. Desde su inicio se asignaron diferentes institutos como auspiciantes de las medidas de capacitación para docentes en el marco del Plan Nacional de Capacitación (PLANCAD). Otros participaron en los proyectos de tecnología informativa EDURED e Infoescuela del Ministerio de Educación. Diferentes institutos participaron en proyectos nacionales de alfabetización, así como en las pruebas de los nuevos currí-

culos para la escuela primaria y secundaria (Escobar Batz, 2002: 86). Actualmente colaboran en el diseño del nuevo programa permanente para la capacitación y la elaboración de cursos de especialización en diferentes asignaturas. Algunos institutos han asumido también proyectos especiales de diferentes auspiciantes.

7. Se ha generado una serie de informes y documentos sobre el proceso de la reforma de la formación docente. Muchas experiencias y productos del proceso de reforma han sido publicados en varias series de libros del proyecto PROFORMA y están a la disposición de todos los institutos. Conjuntamente con otras documentaciones, permiten una buena visión sobre los múltiples aspectos que fueron tratados durante el proceso de esta reforma.

3.6 La continuación lógica del proceso de reforma de la formación docente: el sistema de la capacitación permanente

Partiendo de la concepción desarrollada en la UNESCO sobre la capacitación durante toda la vida y su aplicación a la formación docente, tal como fue expresada en la Conferencia sobre Educación de la UNESCO en 1996, así como el deseo de convertir el Plan Nacional de Capacitación de Docentes (PLANCAD) en un sistema permanente, se desarrolló un sistema de capacitación permanente en el que los establecimientos de formación docente, conjuntamente con las universidades y las asociaciones civiles asignadas por PLANCAD, deben jugar un papel importante.

Este sistema debe garantizar un enlace íntimo entre la formación básica y la capacitación. La formación básica sería el inicio de un proceso de formación que dure todo el tiempo del ejercicio profesional. Con esto se sentarían las bases para un proceso de reestructuración de la formación actual. Mientras que esta formación básica se llevaría a cabo sobre todo o exclusivamente en los actuales establecimientos de formación, o sea principalmente en los ISP, la capacitación debería realizarse también incluyendo otras instituciones, tales como universidades, entidades educativas regionales y asociaciones civiles de la educación. Institucionalmente esto significa la ubicación de las actividades respectivas en los institutos existentes (tanto los ISP como las universidades) o la creación de nuevos; en este sentido se está pensando en los llamados “Centros Amauta” (Roca Rey, 2002, 104) sucesivamente constituidos en todas las regiones y en los cuales deberían trabajar los 15 promotores de la innovación especialmente capacitados (Sánchez M., 2002). En lo que se refiere a la capacitación de los docentes activos se requiere también de una rela-

ción estrecha con las escuelas que se encuentran en los alrededores de los institutos.

Además es importante que este nuevo sistema esté incorporado en la reforma global planeada para el profesorado del país. Esto significa una reedición de los reglamentos sobre la carrera magisterial (condiciones de admisión y promoción) y del sistema salarial, una certificación correspondiente de los docentes, así como la acreditación de las instituciones asignadas para la formación y capacitación docente. Todo esto podría resultar también en una reestructuración del nuevo currículo para la formación docente en lo que se refiere a los contenidos y el tiempo de estudios.

3.7 Limitaciones y problemas

A pesar de los éxitos logrados hasta ahora en la reforma de la formación docente en el Perú existe una serie de problemas y limitaciones en los cuales es preciso seguir trabajando para superarlos:

- Las condiciones de trabajo y de vida para los docentes son malas en el país. Los ingresos netos se han reducido casi a la mitad de su valor adquisitivo durante la última década. El sueldo no cubre las necesidades mínimas de la familia, razón por la cual deben buscarse otros ingresos. Aunque el Gobierno de Toledo ha prometido una considerable mejora de los salarios de los docentes, su realización deja mucho de esperar (ver en el anexo los resultados de una encuesta representativa que la UNESCO realizó sobre la situación general de los docentes en el Perú).
- La división o distribución de roles entre las universidades y los establecimientos educativos en la formación docente es poco clara. Las universidades son autónomas y por lo tanto libres de la influencia estatal en diseñar sus ofertas de enseñanza. Los establecimientos de formación docente están sujetos al Ministerio de Educación y dependen de sus indicaciones. No existe una coordinación suficiente entre las dos instituciones. Existen algunos esfuerzos en este sentido, pero todavía no está a la vista una delimitación clara, como, por ejemplo, la formación de los docentes para la primaria en los ISP y la formación secundaria en las universidades.
- Tampoco se ha logrado una solución para el gran problema de la sobreoferta de docentes en el país (tanto en los ISP como en las universidades). Aunque existen algunos conceptos en este sentido (como la limitación de la cantidad de admisiones en una serie de ISP, reubicación

de la capacitación, nuevas carreras en la oferta de formación), todavía no se han encontrado soluciones suficientes. También la sugerencia de la GTZ, debido a un experimento existente en un instituto privado de introducir en forma reforzada la educación en pedagogía social, se encuentra recién en los inicios de su realización.

- Falta mucho por hacer, después de los primeros inicios, para mejorar el uso pedagógico de las nuevas tecnologías de comunicación e informática; además, bajo las limitaciones reinantes del funcionamiento y el constante mantenimiento de los equipos.
- En muchos institutos se debe mejorar la 'cultura de la evaluación'. Los directores y los docentes deben trabajar mejor en grupos y también aprender a controlar mejor los conflictos internos.
- La implementación de las disposiciones curriculares en los currículos y todo el complejo de la diversificación curricular, especialmente en lo que se refiere a la inclusión de las necesidades de una educación bilingüe intercultural en las zonas con poblaciones mayormente indígenas, requiere todavía de considerables esfuerzos.
- Aparte de la educación bilingüe intercultural falta también una serie de otros sectores que no están suficientemente representados en la formación docente. Esto se refiere en forma general a todo el sector de la educación rural, el cual será cubierto con un gran proyecto del Banco Mundial, la alfabetización de adultos, el uso de las nuevas tecnologías y la enseñanza a distancia, la pedagogía especial y la pedagogía social o también la determinación del papel de las Escuelas Superiores de Formación Artística y la formación de otras profesiones (administrativas) específicas en el sector de la educación.
- En general urge iniciar la reforma del profesorado en el sentido de su registro y la acreditación de los establecimientos educativos, incluso de formación docente. No es posible avanzar en la formación docente de forma aislada del resto del sistema educativo y menos de una reforma de las condiciones laborales de sus auspiciantes más importantes: el profesorado (Roca Rey, 2002, 105 ff).

Actualmente hay más bien pocas expectativas respecto a la solución rápida de esta agenda de problemas. Nuevos cambios en la estructura directiva del Ministerio han desordenado el trabajo relativamente continuo de los últimos años, que en el área de la reforma de la formación docente incluye expresamente el tiempo del gobierno del presidente Fujimori. Importantes fuerzas precedentes -del tiempo de la gran reforma del inicio de 1970- han paraliza-

do el proceso con la reintroducción de importantes elementos del tiempo previo. Resta esperar que esta tendencia sea solamente pasajera y que la reforma de la formación docente pueda avanzar con sus importantes nuevos enfoques y los efectos ya logrados.

Anexo 1: La estructura de la educación en el Perú

Es quizás importante mencionar brevemente en esta relación la estructura del sistema educativo en el Perú. La formación preescolar, que se lleva a cabo generalmente durante los 4 y 5 años de edad, es decir que dura de 1 a 2 años, se extenderá en el futuro a los primeros seis años de vida (de 0 a 6). Este período es seguido por la escuela primaria de 6 años (para niños de 6 a 11 años). Quien pase a la secundaria (5 años de duración) podrá ingresar con apenas 17 años a la universidad.

En realidad esto lo logran sólo muy pocos jóvenes, por un lado porque la estadía escolar es considerablemente más larga de lo previsto -debido a las frecuentes repeticiones o interrupciones-, y por otro lado muy raras veces logran el ingreso directo de la secundaria a la universidad -a causa de los difíciles exámenes de admisión. Así, muchos jóvenes pasan años preparándose para estos exámenes en academias especializadas hasta que finalmente pueden iniciar sus estudios universitarios de 4 a 8 años de duración o estudios de educación superior no-universitaria en los Institutos Superiores Técnicos (IST) de 2-3 años o Pedagógicos (ISP) con 5 años de formación (Heidemann, 2000, 8).

Anexo 2: Encuesta Nacional a Docentes del Perú

1. Mientras que el 93% de los docentes consultados poseen un televisor, tan solo el 20% tiene una computadora (la cual muy pocas veces es utilizada: 10% la usan diariamente y el restante 10% de 3 a 4 veces por semana) y solo el 10% tiene un auto.
2. El 40% siente que pertenece a la clase media o a la clase media baja y el 12% a la clase baja. El 52% se considera pobre pero el 42% cree que su situación es mejor que la de sus padres.
3. El 86% de los consultados tiene un título pedagógico (con la respectiva formación); el 23% tiene grado universitario.
4. En una escala de 1 a 10 los docentes manifiestan la satisfacción sobre sus relaciones con los alumnos con 8.4 y sus actividades en general con 8.2. El 60% se siente más satisfecho que al inicio de su carrera. Los menos satisfechos son los docentes por sus bajos salarios (5.0). Consideran el doble o triple de sus sueldos como apropiado.
5. Solo el 7.7% desea cambiar en los próximos años a otra actividad fuera del sector educativo.

6. Mientras que el 83% concibe su papel como un facilitador del proceso de aprendizaje, el 29% considera la creatividad y el espíritu crítico como la meta principal de la educación, antes que la transmisión de valores morales (26%).
7. Mientras que el 97% acepta la educación sexual como contenido curricular, sólo el 15% aprueba los análisis políticos y sociales como parte del currículo.
8. La mayor confianza la tienen los docentes en las universidades públicas (78%), antes de la UNESCO (77%) y UNICEF (72%). Luego siguen los ISP (65%). El Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo obtuvieron 44% y 41% respectivamente. El Ministerio logró un 51%, mientras que la confianza en los funcionarios públicos en general se encuentra tan solo en 18%, la de los jueces en 12% y la de los políticos en 7%.
9. El 75% de los consultados opina que los mecanismos actuales de evaluación para los docentes son inadecuados y el 68% está de acuerdo en que la calidad de los resultados de aprendizaje de los alumnos sea parte de la evaluación de los docentes.
10. Los docentes todavía piensan de manera más bien conservadora: el 36% está en contra de las relaciones sexuales antes del matrimonio, el 37% en contra del divorcio y el 83% está contra las relaciones homosexuales (preevaluación de la Encuesta Nacional a Docentes del Perú. Primera Encuesta del Docente Peruano, Buenos Aires, 8 de febrero de 2002).

Bibliografía

- ALCÁZAR, Lorena Rosa Ana Balcázar, Coord.
2001 Oferta y demanda de formación docente en el Perú. MECEP Documento de Trabajo 7, Lima.
- ARREGUI, Patricia, Barbara Hunt y Hugo Díaz
1996 Problemas, Perspectivas y Requerimientos de la Formación Magisterial en el Perú, GRADE, Lima, Octubre.
- CALERO PÉREZ, Marcelo
1999 Historia de la Educación Peruana, Lima.
- ESCOBAR BATZ, Nery Luz, Wolfgang Küper, Teresa Valiente, ed.
1999 Forum Internacional de Formación Docente. Serie Formación Docente y Modernización de la Educación 1, GTZ-Ministerio de Educación, Lima.
- ESCOBAR BATZ, Nery Luz
2000 Modernización de la formación docente. In: Instituto Superior "La Salle". Libro de Ponencias. I Congreso Internacional de Formación de Formadores. III Congreso Nacional de Institutos Superiores Pedagógicos. Urubamba, pág. 197-222.

ESCOBAR BATZ, Nery Luz

- 2002 Un proyecto de Formación Docente hecho al andar. In: *Perspectivas de Formación Docente*, Serie Formación Docente y Modernización de la Educación 6, GTZ-Ministerio de Educación, Lima, pag. 53-88.

Escuela de Administración de Negocios para Graduados (ESAN)

- 2000 Rediseño o Mejoramiento del Proceso de Formación Docente. 1er Informe Enero 2000; 2º Informe Marzo 2000; 3º Informe Junio 2000, 4º Informe Junio 2000; Revisión del 4º Informe Noviembre.

FERRADAS, Jorge

- 2002 Informe del Control de Avance del Proyecto PROFORMA. CAP-PROFOR-MA. Lima, febrero, 24 pag. y 6 anexos

HEIDEMANN, Mechthild, Redaktion

- 2000 Themenheft. Bildung zwischen Anspruch und Realität (Educación entre exigencia y realidad). *Peru Nachrichten*. Peru Büro der Erzdiözese Freiburg, Nr.51, 16. Jahrgang.

WOLFGANG, Küper

- 2002 Reform des Bildungswesens in einer Übergangszeit und Anforderungen an die internationale Bildungszusammenarbeit am Beispiel Perus (Reforma educativa en un tiempo de transición y demandas a la Cooperación Internacional en el sector de educación en el caso del Perú). *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften*, 18.Kongreß, München, 25.-27.3.

Ministerio de Educación, Banco Mundial, PNUD, GTZ, UNESCO-OREALC

- 1993 Diagnóstico General de la Educación. Documento de Trabajo. Lima, octubre, 72p. y anexo estadístico.

Formación, Capacitación y Profesionalización Docente

- 1993 Proyecto Diagnóstico General de la Educación, Lima.

Ministerio de Educación

- 2001 Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente. Currículo de Formación Docente. Especialidad de Educación Primaria, Lima 1997.

Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD)

- 2001 Sistema de Formación Continua de los Recursos Humanos de la Educación. Propuesta Preliminar, Lima, marzo, 42 pag.

Unidad de Formación Docente (UFOD)

- 2001 Una Agenda para el Cambio: La Consulta a Beneficiarios de la Formación Docente, Lima, julio, 107 pag.

Ministerio de Educación

- 2002 Educación para la democracia. Lineamientos de Política Educativa. Suplemento Contratado, 13 de enero.

RIVERO, Jorge

- 2002 Estudio sobre el Magisterio en el Perú. In: *Perspectivas de Formación Docente*, Serie Formación Docente y Modernización de la Educación 6, GTZ-Ministerio de Educación, Lima, pag. 265-302.

RÜHLING, Markus, Martin Scheuch

- 2003 Formación y Perspectivas Laborales de Egresados de Institutos Superiores Pedagógicos del Estado. Análisis cuantitativo y cualitativo. Informe Final. Lima, Enero.

SANCHEZ, M. Guillermo

- 2002 Viabilidad de las Políticas, Liderazgo educativo y sistema de Formación Continua de Docentes. In: Mesa de Lideres Pedagógicos. DINFOCAD, 14/10, pag.1-11.

SOBERON, Luís y Manuel Valdivia

- 2002 Informe de Control de Avance. Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural, Lima, marzo, 65 p.

TAREA

- 1999 Modernización de la Formación Docente. Evaluación del Proceso. Serie Formación Docente y Modernización de la Educación 2, GTZ-Ministerio de Educación, Lima.

Transformación, comunicación y cooperación

- 2002 El Ministerio de Educación del Perú y la Cooperación Técnica Alemana-GTZ juntos en la Modernización de la Formación Docente (1999-2002), GTZ-Ministerio de Educación, Lima, agosto, 71 pag.

VALDEAVELLANO, Roca; Rey, Rosario

- 2002 Formación Docente: Emergencia para emerger. In Perspectivas de Formación Docente, Serie Formación Docente y Modernización de la Educación 6, GTZ-Ministerio de Educación, Lima, pag. 89-107.

LITERALIZACIÓN DE LENGUAS ORALES

Estrategia hacia su normalización La experiencia de Bolivia

*Utta von Gleich*¹

4.1 Introducción

La lingüística de contacto tradicional sobre América Latina (Malmberg 1959 y Lope Blanch 1986) se ha dedicado mayormente a analizar los cambios estructurales de las lenguas en contacto mientras que la sociolingüística se concentraba en el análisis del estatus de las lenguas y el uso de lenguas. En este último contexto el desplazamiento de lenguas orales por lenguas escritas debido al menor estatus social de los hablantes de lenguas orales siempre ha sido un tema privilegiado. Esto vale también para el contacto del castellano y portugués con lenguas amerindias. (Albó 1977 y 2001, Carranza Romero 1993, Cerrón-Palomino 1998 y 1992, A.M. Escobar 1990, Haboud 1998, Hornberger 1991, Jung y López, 1987, Mendoza 1990). Recién surge en la discusión sobre cambios lingüísticos estructurales la preocupación de dar más énfasis en los procesos sociales dado que ellos condicionan los cambios lingüísticos entre los bilingües. Este cambio paradigmático resalta también A.M. Escobar (2000) en su estudio sobre el español en contacto con el quechua en el Perú recurriendo a Weinreich (1953), que hizo el gran esfuerzo de sistematizar las situaciones bilingües, y a Thomason y Kaufmann (1988), que aclararon los conceptos de interferencia -préstamo propiamente dicho- e interferencia estructural o substrato relacionados con distintos procesos sociales.

1 Agradecemos a la Deutsche Forschungsgemeinschaft en el Centro de Estudios sobre Plurilingüismo y Lenguas en Contacto en la Universidad de Hamburgo entre 1999 – 2002 la financiación del proyecto “Prácticas Letradas desde una perspectiva intercultural comparativa”.

En esta línea de valoración de los factores sociales se ubica nuestra contribución sobre el impacto del contacto social de lenguas de tradición escrita sobre la literalización de lenguas originarias de tradición oral en tiempos de globalización y de grandes transformaciones sociales, un proceso que parte de una nueva necesidad socio-comunicativa y conlleva cambios lingüísticos, sobre todo en el ámbito pragmático y discursivo de bilingües que contribuyen finalmente a la normalización² de las lenguas originarias.

El contacto social de hablantes de lenguas indígenas con la escuela hispano parlante, el doloroso proceso de aprendizaje de una segunda lengua para hacerse bilingüe y su paulatina terapia mediante la introducción de la modalidad de primaria bilingüe fue integrado en los reclamos de los movimientos indígenas de América Latina a partir de los años 80 de la década pasada.

Las reivindicaciones lingüísticas y culturales de los pueblos indígenas fueron reconocidas gradualmente en las nuevas constituciones de los países andinos a partir de los 90 (von Gleich 1998) y también la función co-oficial de lenguas indígenas en los sectores de administración pública regional y en los medios de comunicación masiva. Ahí nace la motivación de escribir y leer en lenguas indígenas.

4.1.1 El Proyecto “Multiliteracidad desde una perspectiva cultural. Una comparación entre Uganda y Bolivia”

El análisis de ‘prácticas letradas y eventos letrados’³ dentro de las redes de comunicación multilingüe en dos continentes -África y América Latinanos ha permitido descubrir y documentar el proceso de literalización de lenguas de tradición oral que iniciaron varios grupos de hablantes bilingües debido a nuevas necesidades comunicativas. Por supuesto, existen diferencias en cuanto a reconocimiento y estatus de lenguas endógenas⁴ versus lenguas importadas, distintos grados de graficación, acceso limitado a instituciones de educación básica, pero hay características comunes tal como el reto de competir -ahora también a nivel escrito- con las lenguas de origen europeo, mayormente lenguas oficiales.

El concepto de la nueva literacidad es ideal para nuestro estudio dado que se ajusta al proceso del contacto oral y escrito incipiente en el uso de idiomas en contacto por bilingües como una acción comunicativa funcional. Esto es precisamente el caso en la mayoría de los eventos de comunicación letrada en Bolivia, donde concurren elementos culturales del mundo indígena y del mundo hispano. El elemento escrito suscita, normalmente, una discusión oral amplia, es decir sigue a una estrategia oral y escrita complementaria.

Nuestro enfoque no quiere contrastar lingüísticamente discurso oral y texto escrito, sino analizar prácticas letradas culturalmente distintas en eventos letrados.

Por consiguiente decidimos investigar en la primera fase de nuestro proyecto las perspectivas de la literacidad en varios idiomas en la vida cotidiana de los ciudadanos bilingües y las nuevas funciones de la lengua escrita, es decir, más allá de su uso en las escuelas y por parte de grupos profesionales especializados, por ejemplo traductores e intérpretes (cf. von Gleich 2004).

Mediante las siguientes preguntas claves del proyecto pudimos evaluar cómo y dónde la literalización ha contribuido al proceso de normalización de las lenguas originarias.

- 1) ¿Qué formas y maneras de uso letrado se desarrollan en diferentes ámbitos para la práctica de la multiliteracidad en sociedades en las cuales coexisten lenguas con estatus diferente?
- 2) ¿Qué factores fomentan y cuáles obstaculizan la difusión de la multiliteracidad en Uganda y Bolivia?
- 3) ¿Qué ventajas y desventajas asocian individuos, grupos y sociedades con la multiliteracidad?

La primera pregunta se examina sobre la base de los datos recopilados a través de la observación de 'las prácticas y eventos letrados' de ciertos grupos seleccionados. Por medio de estas observaciones se adquiere un cuadro amplio sobre el uso de los elementos orales y escritos dentro de cada una de las lenguas empleadas y las diversas constelaciones que las determinan en la comunicación (von Gleich 2000, 2001, 2002). En Bolivia se realizaron las investigaciones en tres grupos lingüísticos: aymará-castellano en la ciudad de Viacha en el Alto, quechua-castellano en una ciudad cerca de Cochabamba, y guaraní-castellano en los suburbios de Santa Cruz de la Sierra y en la provincia, en Camiri. Resulta así una comparación de tres contextos urbanos bilingües. Finalmente hemos conseguido bastante información sobre la valoración personal de la multiliteraciad entre bilingües en nuestras entrevistas (cf. von Gleich 2001/2002).

4.1.2 La investigación sobre literacidad

La siguiente breve retrospectiva de los estudios clásicos sobre oralidad y literalidad nos aclara el cambio conceptual que significa la nueva literacidad.

El enfoque tradicional (cf. *surveys* actuales en la guía -manual de Gruyter- de Günther & Ludwig 1994, de C. Ehlich et al. 1996), como resultado de dos programas mayores de investigación durante más de 10 años consistía en un análisis contrastivo dicotómico entre oralidad y literalidad (el llamado *Grand Divide Model*), el cual concede al medio de la ‘escritura’ considerables ventajas cognitivas y de integración social tanto para el fortalecimiento de la identidad o “perduración de la historia como medio de acceso al saber universal” (Cf. Raible 1994). Conforme a este modelo, la adquisición de las habilidades del saber escribir y leer fue considerada primordialmente como una habilidad técnica *know-how*.

En cambio, en el nuevo paradigma *Literacy* ‘literacidad’ es una concepción sociocultural que se manifiesta en actividades de comunicación social, es decir ‘literacidades específicas de los grupos’. Los términos *literacy events*, ‘eventos letrados’; y *literacy practices*, ‘prácticas letradas’, caracterizan este nuevo enfoque. Conforme a la idea sociolingüística de eventos comunicativos de Hymes y en las palabras de Heath (1982), un evento letrado se interpreta como: “cualquier ocasión, en la cual un elemento escrito forma parte integral de la naturaleza de las interacciones de los participantes y de su proceso interpretativo” (cf. Heath 1982). Prácticas letradas, sin embargo, reflejan una concepción más amplia y abstracta, que no sólo incluye los eventos letrados observables, sino también la conciencia y percepción socialmente condicionadas (cf.. *Literales Bewusstsein* ‘conciencia literal’, según Brockmeier 1997) de los mismos usuarios (cf. Street 1988:61). El nuevo concepto de literacidad (Barton 1994) entendido como acción socio-comunicativa con un elemento letrado nos pareció muy adecuado para analizar el proceso de bi- o multiliteracidad en Bolivia y Uganda dado que reúne los aspectos sociales del lenguaje en su función comunicativa y los aspectos lingüísticos con respecto a la estandarización de lenguas y su normalización en el uso cotidiano.

En Europa, la investigación de la literacidad goza de una larga y compleja tradición específica. Algunos testimonios de estos esfuerzos en Alemania son los recientes *Sonderforschungsbereiche (SFB)*, “focos de investigación específica”, entre ellos el centro SFB No 231 bajo el tema “Portadores, campos y formas de literacidad pragmática en la edad media” y el SFB No 321 bajo el tema “Oralidad y Literalidad” (cf. Raible 1998). Dado que las condiciones de los medios de comunicación hoy vigentes en África y en América Latina se diferencian esencialmente de las condiciones dadas en Europa a partir de la Edad Media y en la Modernidad, estos esquemas funcionales e interpretaciones de literacidad (cf. Ehlich 1994, Koch & Österreicher 1994, Raible 1998) no

pueden forzarse sin adaptación previa al análisis de los contextos de África y de América Latina.

La investigación de la literacidad en África se ha concentrado primordialmente en la pregunta de cómo se puede mejorar el acceso a la literacidad de amplias capas de la población -en términos tanto cuantitativos como cualitativos- en lenguas oficiales, en lenguas nativas maternas y en lenguas regionales. La investigación llevada a cabo hasta los años 90 reflejó casi exclusivamente la oferta (cf. Prinsloo 1995), frente al concepto y un análisis de las condiciones en África del Sur. Entre 1960 y 1985 el enfoque principal de la investigación fue el desarrollo y la estandarización de ortografías, tal como campañas de alfabetización y métodos para combatir y reducir el analfabetismo. En América Latina el tema de la transición de culturas orales a culturas escritas recibió, en especial, cierta atención en la discusión científico-cultural.

La diversidad de lenguas locales (África) e indígenas (América Latina) se interpreta y evalúa casi siempre como un problema. En muchos casos, se percibe y se discute el multilingüismo oral de grandes grupos de la población pero sin reconocer su potencial de multiliteracidad sostenible.⁵

Para la realidad comunicativa en África⁶ encontramos algunos estudios sobre las 'prácticas letradas', en los cuales se usa casi siempre un sólo sistema ortográfico pero ocasionalmente también sistemas ortográficos distintos. En todos estos estudios se demuestra claramente que la literacidad está determinada por características culturales específicas - por lo tanto, deben evitarse generalizaciones prematuras- y que la literacidad multilingüe se puede instrumentalizar con miras a estrategias flexibles de identidad de acuerdo a las necesidades cambiantes del individuo o del grupo. Estos estudios aún no pueden considerarse como aportes sistemáticos a la ecología de la multiliteracidad, si bien constituyen ya elementos útiles de base.

En América Latina observamos desde los años 80 un proceso de graficación acelerado de lenguas indígenas y un desarrollo paulatino hacia una tradición escrituraria (cf. Hornberger 1992, CCELA 1995, Cerrón-Palomino 1998), en parte con un objetivo instrumental dentro de los esfuerzos de mantenimiento y revitalización de estas lenguas. Se han estado desarrollando 'prácticas letradas multilingües' -*biliteracy/multiliteracy*- en el marco de proyectos y programas de educación primaria bilingüe sin haber jamás alcanzado una cobertura regional suficiente y menos a nivel nacional (cf. multiliteracidad en lenguas indígenas y castellano en von Gleich (1987 y 1998). Las documentaciones literarias y estudios sobre y en lenguas indígenas desarrolladas mayormente para el sector educativo, tal como las ediciones antropológicas multilingües, son iniciativas que apoyan los procesos de literalización de len-

guas tradicionalmente orales del Centro de Estudios Rurales Andinos “Bartolomé de las Casas” en Cuzco, Perú; la serie *Biblioteca de Tradición Oral Andina* en Bolivia; en México, la “Casa de las literaturas indígenas” y el proyecto de documentación lingüística de SWADESH; en Guatemala, el “Proyecto de Lenguas Mayas” de la Universidad Marroquín y de la Universidad Landívar y, desde 1995, la Academia Autónoma de las Lenguas Mayas, para mencionar algunas. Asimismo, encontramos investigaciones incipientes sobre prácticas letradas multilingües en González Ventura y Muñoz & Lewin para México y Becker Richards & Richards (1997) para Guatemala. Cabe resaltar el estudio de Landaburú (1999) sobre el desarrollo de la actitud de pueblos indígenas latinoamericanos hacia la escrituralidad desde la época de la colonia hasta el presente.

4.2 El perfil lingüístico de Bolivia

4.2.1 El estatus de las lenguas

En la nueva constitución de Bolivia de 1993 no hay mención específica sobre el estatus de las lenguas bolivianas. De hecho el castellano sigue siendo la lengua oficial, la lengua en la cual el gobierno se relaciona con los ciudadanos y con otros países latinoamericanos de habla castellana.

Pero en el ámbito de la educación podemos destacar cambios positivos con respecto al estatus de las lenguas en contacto. En la Reforma Educativa de 1995 se reconoce explícitamente el valor de las lenguas originarias como lenguas maternas y lenguas de enseñanza de otras materias. En teoría, el modelo de educación intercultural bilingüe de Bolivia actualmente es el más democrático en el continente, dado que estipula la interculturalidad interétnica de todos los ciudadanos y permite varias opciones para la educación conforme a las realidades lingüísticas de las regiones.

Tanto las lenguas originarias como el castellano pueden desempeñar el rol de ser primeras o segundas lenguas en la educación formal. Esto significa que niños étnicamente quechuas pero con el castellano como primera lengua también tienen la posibilidad de aprender su lengua étnica y al revés, se espera de los hispanos étnicos que aprendan una lengua originaria para demostrar el compromiso de ser intercultural. El objetivo a largo plazo es una sociedad intercultural con un multilingüismo social y culturalmente pertinente, lo que quiere decir que todos tienen que hacer un esfuerzo para aprender idiomas para garantizar una comunicación exitosa y democrática a nivel nacional. Esa actitud positiva del sector de la Educación hacia un multilingüismo indivi-

dual todavía no ha llevado a una política lingüística nacional tal como la reclama dicha reforma.

La ley de no-discriminación por tener una lengua diferente a la oficial ha contribuido en Bolivia a esta evolución positiva y existen disposiciones legales de respetar el multilingüismo en procesos judiciales.

Finalmente hay que mencionar el decreto oficial DS 25894 del 11-XI del 2000, que en el Art. 1 oficializa como andamiaje a la reforma educativa el uso de todas las lenguas originarias. Además, recomienda en el Art.2: “Impulsar la constitución de la Academia de las lenguas orientales, chaqueñas y amazónicas para avanzar los estudios lingüísticos necesarios para la implementación de la Educación Bilingüe en estas lenguas”.

Con estas disposiciones se ha logrado disminuir la discriminación de lenguas originarias frente al castellano; sin embargo persisten asimetrías en el uso público de las lenguas en los servicios a la comunidad, como salud, formación y capacitación de jóvenes adultos en zonas urbanas y rurales de alta pobreza.

4.2.2 El mapa lingüístico de Bolivia

La constitución de 1993 reconoce que Bolivia es un país multiétnico y multicultural, esta mención subsume el multilingüismo. La diversidad lingüística es impresionante porque Bolivia reúne en su territorio lenguas de todos los troncos lingüísticos de América Latina⁷, situaciones de procesos de contacto lingüístico desde el bilingüismo hasta el multilingüismo y el multidialectalismo regional y social a nivel del individuo y del grupo.

A continuación presentamos un cuadro que nos ilustra la tendencia en el desarrollo del bilingüismo entre quechua y aymará-hablantes con castellano.

Se puede constatar que el porcentaje de monolingües del castellano ha crecido modestamente del 36% al 41,7% entre 1976 y 1992 y nuevamente por cinco puntos hasta 2001, mientras que el porcentaje de monolingües en una lengua indígena bajó significativamente entre 1976 y 1992 del 20% al 11,5% y ligeramente entre 1992 y 2001. Sin embargo es necesario destacar que hasta 1992 más de la mitad (58%) de la población de Bolivia habló una lengua originaria pero con una tendencia hacia abajo. También se debe resaltar que casi el 90% de la población habla castellano, la lengua de uso oficial en Bolivia.

Con respecto a las tendencias del censo de 1992, Albó (2000) indica que la disminución de las lenguas originarias es exagerada al igual que el aumento del castellano. En primer lugar, la falta de datos sobre los niños menores de seis años hace subir en un 21,5% las cifras absolutas. Por otra parte sobre la

Cuadro 1: La evolución lingüística entre 1976 y 2003

Censos	1976		1992		2001	
	miles	%	miles	%	miles	%
Saben castellano	3.210	78,8	4.594	87,4	6.094	87,7
Saben quechua	1.594	39,7	1.806	34,3	2.119	30,5
Saben aymará	1.156	28,8	1.238	23,0	1.459	21
Saben otras lenguas indígenas	51	1,1	85	1,6	9,7	1,4
Sólo saben castellano	1.508	36,3	2.203	41,7	3.252	46,8
Sólo saben una lengua indígena	944	20,4	608	11,5	771	11
– quechua	569	13,7	428	8,1	772	11,1
– aymará	315	7,6	169	3,2	2.835	4,8
– quechua y aymará	53	1,3	s/d.	s/d.	s/d	s/d
– otras lenguas indígenas	7	0,2	11	0,2	s/d	s/d
Saben lengua indígena y castellano	1.961	42,5	2.434	45,7	2.835	40,8
Total censados	4.613,2 *		5.325,7 **		6.948,6 **	

*0 años y más, ** 6 años y más. Fuentes: censos de 1976 y 1992 (Albó, 1995; Sichra, 2003)

base del cotejo de datos en distintas partes del país, no parece exagerado hablar de un 15% no censado en buena parte de las áreas rurales.

Para nuestros fines de llegar a entender el escenario multilingüe resumimos adicionalmente la distribución de las lenguas originarias en el cuadro 2, según tamaño y ubicación principal por departamentos (Plaza y Carvajal 1985: 20-21).

Este cuadro demuestra claramente la predominancia cuantitativa de las lenguas andinas, quechua y aymará en los departamentos La Paz y Cochabamba y la distribución compleja de las lenguas menores en un sólo departamento que es el Beni. Si bien se trata de datos gruesos no actualizados ni desglosados para mono y bilingües, ni calidad de residente originario o inmigrante, se puede anticipar la complejidad de los flujos de comunicación. Según Crevels (2002) se hablan todavía 20 lenguas indígenas en la Amazonía boliviana, que pertenecen a 5 grandes familias lingüísticas. 15 de estas lenguas se hablan en el departamento de Beni.

Cuadro 2: Distribución de las lenguas originarias

Grupo étnico	Número de hablantes	Provincia	Departamento	Afiliación lingüística
Aymará	1.156.000		La Paz Oruro Potosí Cochabamba Chuquisaca	Jaqui
Quechua	1.594.000		La Paz Oruro Cochabamba Potosí Chuquisaca Santa Cruz	Quechua
Tacana	3000-5000	Iturralde	La Paz	Tacana
Leco	200	Tamayo, Larecaja	La Paz	
Uru	20	Ingavi, Poopó	La Paz Oruro	Uru Chipaya
Chipaya	1800	Atahualpa	Oruro	Uru-Chipaya
Chiquitano	40 000	Nuflo de Chávez Velasco Sandoval Chiquitos	Santa Cruz	Aislada?
Guarayo	7-8000	Nuflo de Chavez	Santa Cruz	TUPI-Guaraní
Guara-Sug'we	25	Velasco	Santa Cruz	TUPI-Guaraní
Yuqui	150-200 Ichilo	Carrasco Cochabamba	Santa Cruz	TUPI-Guaraní
Siriono	600-800	Cercado Inés Nuflo de Chavez	Beni Santa Cruz	TUPI-Guaraní
Tapieté	40-50	Gran Chaco	Tarija	Tupi-Guaraní
Ayoreo	3500-3800	Chiquitos	Santa Cruz	Zamuco
Baure	3000-4000	Itenz	Beni	Arawakan
Chanichana	500	Mamoré	Beni	Aislada
Chiman-Moseten	2000-3000	Ballivián	Beni	Mosetén
Itonama	4500-5000	Tienes Mamoré	Beni	Aislada
Cavinena	1000	Ballivián	Beni	Tacana
Ignaciano	4000	Moxos	Beni	Aislada
Ese Ejja	1000	Ballivián	Beni	Tacana
Chacobo	300	Vaca Díez	Beni	Pano
Yuracare	1500-2000	Moxos Chapare Carrasco	Beni Cochabamba	Aislada
Movima	2000	Yacuma	Beni	Aislada
More o Itenez	100-140	Mamoré	Beni	Cahpacura
Yaminawa	110	Nicolas	Pando	Pano

Fuente: Plaza y Carvajal 1985

4.3 Cambios positivos para el desarrollo de la literacidad multilingüe

En esta sección queremos resaltar algunos procesos psico y socioculturales y lingüísticos que han incentivado el desarrollo de las escrituras en lenguas originarias y con esto han contribuido a su normalización frente al castellano.

4.3.1 *¡Ya no hay temor a la escritura europea!*

La introducción de la escritura alfabética por los europeos en el siglo XVI no constituía un simple cambio de práctica social frente al sistema de *kipu* o de los glifos en América Central, sino que esta escritura igualaba a un acto de poder, toma de posesión de la tierra mediante el ‘requerimiento’⁸ por poderes ajenos. Este texto escrito expresa, en última instancia, la voluntad divina. Era escritura de comunicación político-diplomática, amenazaba los sistemas de notación autóctonos, los *kipus* y los glifos, y discriminaba las lenguas indígenas orales. Pasaron quinientos años de supresión y agresión de los hablantes de las lenguas originarias, que ellos superaron a su vez en parte. Recién en el siglo XX surge un movimiento de revalorización de las lenguas ancestrales en el contexto del movimiento indígena en el continente americano.

La introducción de la educación popular en puro castellano contribuyó al fracaso escolar de los pueblos originarios y finalmente lleva al reconocimiento de la enseñanza en lengua materna indígena y la introducción de castellano como segunda lengua, modalidad que tiene variaciones en la aplicación, y que actualmente se define como educación intercultural bilingüe (Cf. von Gleich 1987, López y Küper 2002). Así los pueblos indígenas superan la autonegación de la capacidad escrituraria de sus lenguas, prejuicio que había sido difundido por los hispanohablantes monolingües. No se les concedía el estatus de lenguas, era sólo reconocidos como dialectos por no tener gramáticas escritas y diccionarios presentes en las comunidades. La documentación y graficación de su rica tradición literaria oral es otro pilar fundamental en el proceso de literalización. Hay que añadir la aparición de folletos y anexos en los periódicos en lenguas originarias; en el caso de Bolivia también la proliferación de la educación radiofónica que se basa en textos escritos en lenguas originarias y la producción de videos y películas etnoculturales multilingües (Grebe y von Gleich 2001)

4.3.2 La autosuperación de los prejuicios lingüísticos lograda por movimientos bases y reformas educativas

Dado que tuvimos la oportunidad de observar y conocer la valoración de los movimientos sociales y originarios en Bolivia durante las últimas tres décadas coincidimos con muchos otros observadores que constatan que hay grandes avances en el respeto intercultural: los gobiernos ya no pueden ignorar los reclamos de los pueblos originarios, los hablantes de lenguas originarias usan más abiertamente sus lenguas en todos los espacios sociales y valoran crecientemente sus lenguas originarias sin ignorar la utilidad y necesidad de dominar el castellano, lengua del gobierno y de las clases dominantes, tal como nos ilustra el estudio de Sichra sobre la vitalidad del quechua en las ciudades (2003) que destaca que los bilingües se acomodan bastante bien con el uso funcional de sus lenguas en diferentes contextos socioculturales.

4.3.3 El descubrimiento de la utilidad de la comunicación escrita

Adicionalmente a la valoración del lenguaje como elemento de la identidad étnica personal, los pueblos originarios, debido a cambios socioculturales, han descubierto ciertas ventajas en el uso escrito de sus lenguas originarias. En primer lugar hay que mencionar la escuela primaria. Se ha obtenido buenos resultados con la Reforma Educativa gracias a la generalización de la Educación Bilingüe Intercultural (siguiendo el principio de que el niño aprende mejor en la lengua que entiende, i.e. su lengua materna) y la producción de materiales de enseñanza en estrecha cooperación con los usuarios (Albó y Anaya 2003). Además los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOS), que en base a una ley intervienen en la Reforma Educativa, han promovido y apoyado fuertemente el uso escrito de las lenguas originarias y son testimonio de una participación popular que ha creado confianza entre el magisterio y los padres de familia (Grebe y von Gleich 2001).

Los programas de radioeducación en lenguas originarias que se elaboran en forma escrita y los programas similares de formación profesional, ambiental y de salud, transmitidos por comunicadores sociales originarias (cf. Canaviri 2001, Poma 2001), las producciones artísticas, video y cine penetran con letra y voz en la sociedad. Finalmente hay que mencionar las cartas personales que se intercambian entre migrantes bolivianos dentro y fuera del país, que son otra prueba de la ampliación funcional de prácticas letradas, como lo he observado sobre todo entre los guaraníes (von Gleich 2001a) en su comunicación entre la provincia y la capital de Santa Cruz de la Sierra o con familiares en migración temporal en Argentina.

4.3.4 Solidarización continental de grupos étnicos minorizados en América Latina

No cabe duda de que el movimiento continental de los pueblos originarios que creció notablemente alrededor del Quinto Centenario⁹ ha contribuido a fortalecer también la conciencia lingüística de muchos grupos étnicos, plasmándose en una demanda creciente de educación bilingüe intercultural. En el ámbito ecológico hay que resaltar el aumento de zonas y áreas naturales, es decir de hábitat, protegidas sobre todo para las etnias selváticas. La solidarización internacional en la Amazonía contra abusos de explotación de recursos naturales, industrialización de productos medicinales naturales también fortalece la identidad indígena si bien no postulan directamente demandas lingüísticas (cf. website: COPPIP, Coordinadora Permanente de los Pueblos Indígenas del Perú).

4.3.5 La oficialización de un alfabeto unificado para quechua y aymará

La transformación de los alfabetos empíricos¹⁰ y controversiales en un alfabeto unificado en 1986 constituye un avance destacable, ya que el desarrollo de alfabetos siempre ha sido un proceso largo y conflictivo en la historia de la humanidad (Coulmas 1997). La situación de la literalización de las lenguas originarias en América Latina es claramente un conflicto sociocultural, dado que las lenguas originarias vivían una continua discriminación por los invasores europeos, acompañada por la destrucción casi completa de valiosas literaturas escritas en Centroamérica. La reciente universalización de la educación básica para el pueblo, después de la revolución en Bolivia en 1952, conlleva un modesto proceso de normalización sólo en la sombra de la ampliación de la escuela primaria en pequeños proyectos pilotos y gradualmente en programas mayores. Recién en la Reforma Educativa¹¹, que constituye una planificación y reestructuración compleja del sistema educativo nacional, se introduce la educación bilingüe intercultural como modalidad regular y con eso el uso de las lenguas originarias en forma oral y escrita.

No cabe duda que cierta normatización de las lenguas es indispensable para garantizar un uso exitoso en procesos de aprendizaje y enseñanza y en la comunicación escrita y a distancia. El proceso de Normalización Lingüística es complejo y debe implicar la codificación, elaboración, modernización, unificación y normatización de un alfabeto. En Bolivia estos esfuerzos inician en 1970 (Mendoza, 1990) y culminaron en 1986 con la ratificación del alfabeto unificado para las lenguas originarias aymará y quechua, que constituye un

apoyo indispensable para la introducción y uso de las lenguas originarias a la educación primaria y en la alfabetización de adultos (von Gleich 1989).

Otra evidencia de los esfuerzos andinos en este campo fue la realización de un taller regional sobre la normalización del Lenguaje Pedagógico para las Lenguas Andinas (cf. Sichra 1990). La reforma educativa a partir de 1994 contribuyó ampliamente a cimentar la práctica escrita en lenguas originarias usando el alfabeto oficial en la producción de los materiales de enseñanza para todos los grados y materias de la primaria bilingüe y mediante la creación de Institutos Superiores para la formación de maestros de primaria bilingüe intercultural (INS-EIB) donde se empieza a enseñar en lenguas originarias.

Adicionalmente el periódico PRENSA publicaba durante un año una página en lenguas originarias, ofreciendo así una posibilidad de normalización del uso escrito en la sociedad civil. El efecto ha sido positivo. Por un lado, fortaleció el orgullo y la confianza de hablantes de lenguas originarias; por el otro, los hispano parlantes ya no podían afirmar que es imposible redactar en lenguas originarias, pues tenían pruebas en sus manos. Naturalmente continua el debate sobre posibles ajustes de los alfabetos en reuniones profesionales y en la sociedad civil, procesos muy normales pero que no deberían desorientar o bloquear el desarrollo escriturario de por sí. Xavier Albó, destacado lingüista y antropólogo en Bolivia que ha colaborado en estos procesos durante más de 30 años, recomienda una normalización dosificada y suave (Albó 2001) que respete los intereses tanto de los usuarios como de los planificadores educativos.

4.3.6 Actividades de literalización multilingüe en Bolivia

Reconociendo las dificultades que enfrentaron maestros bilingües en la enseñanza de lenguas originarias como lenguas maternas, el Ministerio de Educación tomó la decisión de ofrecer al magisterio una serie estructurada de talleres para la capacitación en lectura y producción de textos en lenguas originarias (aymará, guaraní y quechua). En la convocatoria pública del 2000, en la que participaron varias instituciones de Bolivia, fue seleccionado el diseño integral del PROEIB-Andes, coordinado por Pedro Plaza (2001).

Los objetivos del diseño fueron los siguientes:

1. General

Desarrollar competencias para la apropiación y desarrollo de la lengua oral y escrita en maestros y maestras responsables de la aplicación de programas educativos bilingües.

2. Específicos

- Reforzar el manejo oral del idioma originario que tienen los docentes y estimular el desarrollo de estos idiomas en contextos formales.
- Introducir a los docentes a la escritura en lenguas originarias.
- Estimular la producción de textos escritos de naturaleza y extensión variada en aymará o guaraní o quechua.
- Llevar a los docentes a la reflexión crítica sobre el papel que cumple o debería cumplir la comunidad en el mantenimiento y desarrollo de los idiomas indígenas ancestrales así como sobre la necesidad de un trabajo compartido con ellos que conlleve tanto a la bilingüización de sus hijos e hijas como a la sostenibilidad de las lenguas ancestrales tanto en la escuela como fuera de ella.
- Propiciar la reflexión crítica de los docentes respecto de la situación actual de las lenguas originarias, de su funcionalidad así como acerca de la necesidad de su normativización y normalización.
- Acompañar técnicamente la capacitación a fin de velar por la calidad de los procesos y de contribuir a su sistematización.

Estos objetivos bastante exigentes fueron logrados en gran medida (cf. Informe final del Programa; PROEIBANDES 2002) mediante una implementación sistemática de talleres de dos semanas en tres fases¹², en una alianza estratégica impresionante entre el PROEIB-Andes, el PINSEIB (Proyecto de Institutos Superiores de Educación Bilingüe Intercultural) y los 8 Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe (aymará: Huata / La Paz, Warisata / La Paz, Caracollo / Oruro; quechua: Vacas / Cochabamba, Chayanta y Llicla / Potosí; guaraní: el INSPOC de Guirarapo-Camiri / Cordillera Santa Cruz).

Previo a la capacitación intensa de un equipo de 26 formadores, los talleres se realizaron en los INS mencionados, con una participación voluntaria de 6.113 maestros de primaria en la primera fase, un seguimiento parcial de los maestros (visitas de consulta a 1393 escuelas por los formadores) y una asistencia de 5.183 maestros en la tercera fase, presencial en los INS.

En el Cuadro 3 se muestra el excelente resultado de textos producidos, fascículos y páginas.

Cuadro 3: Textos producidos

Región	Textos	Fascículos	Páginas
Aymará	26 989	264	11 687
Guaraní	3662	77	1953
Quechua	31658	411	18409
Total	62309	752	32049

Fuente: Proeibandes Informe (2002:169) Ms.

No se puede cuestionar el gran impacto de estos talleres para la literalización de lenguas originarias por hablantes mismos y su divulgación en las escuelas primarias y las comunidades.

También es interesante señalar la diversidad de los textos producidos, agrupados en 4 grandes secciones: literarios (cuentos, poesía, canción, pensamiento, leyenda, relato, libreto teatral), informativo (biografías, pronóstico de tiempo, informes, descripción, discurso, invitaciones, predicciones, memorias), recreativos (adivinanza, trabalenguas, chistes, juegos lingüísticos, horóscopos), recetas de cocina y medicina, manuales, juegos. De los textos cortos, los que fueron escritos en mayor cantidad, en el caso del quechua, son las adivinanzas, seguidos por trabalenguas. De los textos más o menos largos, los cuentos son los predominantes.¹³ Innovaciones de prácticas letradas son recetas, manuales, juegos, noticias, memorias, informes, libretos de teatro y biografías. Tenemos que añadir los concursos literarios y la participación en la gran Feria del Libro en Bolivia, organizado por la Cámara Boliviana de Libro con participación de la Reforma Educativa.

Finalmente, parece oportuno mencionar una bibliografía comentada sobre textos escritos en lenguas indígenas de Bolivia, impulsada desde 1980 por la autora y llevada a cabo por Félix Julca Guerrero en Proeibandes (2004), que da prueba del impresionante auge de literalización multilingüe en Bolivia.

4.4 Conclusiones

Se desconoce una experiencia parecida de tan alta calidad y envergadura del fomento de literalización en lenguas ancestrales en los vecinos países andinos, impulsada por el contacto lingüístico y social. El caso de Bolivia sa-

le del esquema conocido según el cual las lenguas orales vulnerables siempre pierden en la competencia -contacto conflictivo- con las lenguas políticamente fuertes con tradición escrita. Más bien podemos observar un proceso de recuperación de funciones de las lenguas originarias a nivel regional que apoya un modelo de desarrollo local pertinente en circunstancias de globalización mediante un creciente bilingüismo.

El perfil de literacidad en Bolivia se encuentra en un constante cambio y se caracteriza por un creciente bi o multilingüismo individual, tanto oral como escrito. El multilingüismo se extiende progresivamente hacia las regiones de mayor habla indígena, pero también en las ciudades y los barrios periféricos se abren nuevos espacios para el uso escrito de las lenguas originarias. La Ley de Reforma Educativa ha puesto en pie de igualdad las lenguas maternas de los alumnos.

Nuestros estudios en pequeñas ciudades bilingües en regiones aymará, quechua y guaraní han demostrado que gracias a una creciente conciencia étnica y lingüística el uso cotidiano de las lenguas originarias sigue vivo y que el Estado, mediante la Ley de la Reforma Educativa, se ha comprometido a ofrecer progresivamente en todo el país y para todos los bolivianos una educación lingüística y culturalmente pertinente: la Educación Bilingüe Intercultural.

En el proceso de normatización, es decir dar normas para el uso escrito, la Reforma Educativa también ha sido la vanguardia. Se usa el alfabeto oficial, decretado por ley de 1986, y se busca la armonización con los países andinos vecinos. Hay grandes avances en estudios sociolingüísticos de las pequeñas lenguas, también iniciados y financiados por la Reforma Educativa (MEC-Proeibandes 2000). En base a estos estudios se puede definir la demanda educativa en las lenguas del lugar, así como la dimensión del trabajo normativo indispensable y pendiente (alfabetos, ortografías, gramáticas y diccionarios) para la enseñanza de estas lenguas, no solo como lenguas maternas sino también como segunda lengua, a niños, jóvenes y adultos. Un nuevo proyecto piloto para desarrollar una didáctica para guaraní como segunda lengua se encuentra en experimentación (cf. Boletín Informativo no 60, Proeibandes 2002).

Se ha elaborado una cantidad impresionante de material de enseñanza para toda la primaria, material de apoyo para maestros (diccionarios y gramáticas, libros de consulta para la didáctica de lenguas maternas). Gracias al apoyo de UNICEF, el entorno letrado visual se ha vuelto multilingüe, campañas de salud, de derechos humanos, o de la mujer etc. cada vez más se anuncian en carteles multilingües.

Gracias a la participación en ferias del libro, cientos de escolares acompañados por sus maestros de los barrios pobres de la Paz han visitado por primera vez una feria de libros para encontrar allá también sus libros de enseñanza en su idioma originario. Esta experiencia ha cambiado la actitud de incertidumbre y angustia por una conciencia sociolingüística más democrática.

Falta mencionar el desarrollo espontáneo de nuevos tipos de textos políticos sobre temas nacionales e internacionales en un notable periódico que publicó diariamente una página en quechua/aymará durante un año (2001). Estos textos constituyen un banco de datos lingüístico único; más valioso, creativo, auténtico, que jamás se podría coleccionar en un proyecto académico. Y felizmente ya ha entrado en la discusión lingüística nacional, por ejemplo, sobre neologismos creados en el contacto lingüístico (Moya 2003).

Este gran logro llevó posteriormente a un boletín semanal en otro periódico en tres lenguas (quechua, aymará, guaraní) distribuido a las escuelas primarias por la Reforma con el fin de consolidar las nuevas prácticas de lectura.

Sumando todas estas actividades se puede afirmar con razón, y como prueba del concepto de normalización de Ninyoles de 1972 utilizado en nuestro trabajo, que los esfuerzos y logros de literalización han contribuido a la normalización de las lenguas originarias mayores (aymará, quechua y guaraní) en todos los niveles.

El avance sólo ha sido posible gracias a profundos cambios democráticos ocurridos en el país mismo, tal como se expresan en las leyes de participación social, la reforma educativa y la impresionante solidarización de los movimientos sociales de base tanto regionales como internacionales con los pueblos originarios.

Bibliografía

ALBÓ, Xavier

1977 *El futuro de los idiomas oprimidos en los Andes*. Documento de Trabajo 33, CILA, Lima, Perú.

—. 1995 *Bolivia Plurilingüe. Guía para Planificadores y Educadores*, 2vols. y un juego de mapas. UNICEF-CIPCA, La Paz.

—. 2001 “*El decálogo para una Buena Normalización de Lenguas Indígenas*”. En Grebe y von Gleich (comp): *Democratizar la Palabra*, La Paz.

ALBÓ, Xavier y Amalia Anaya

2003 *Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. UNICED-CIPCA Cuadernos de investigación 58.

ADELAAR

- 1996 "The Endangered Languages Problem: South America", in R.H. Robins and E.H. Uhlenbeck (eds) *Endangered Languages*, Oxford, New York.

APPEL, René und Pieter Muysken

- 1996 *Language Contact and Bilingualism*, Edward Arnold, London, New York, Melbourne.

BARTON, David

- 1994 *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*, Oxford UK and Cambridge, US: Blackwell.

CANAVIRI S., Teresa

- 2001 Experiencia de Trabajo en Comunicación Aymará. En Grebe, Ronald & Uta von Gleich (comp.) (1996): *Democratizar la Palabra. Las Lenguas Indígenas en los Medios de Comunicación de Bolivia* pp 20-25, Goethe Institut, Universität Hamburg, SFB 538. Universidad Católica Boliviana, La Paz.

CARRANZA ROMERO, Francisco

- 1993 Resultados Lingüísticos del Contacto Quechua y Español. CONCYTEC, Lima.

CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo

- 1988 "Hacia una escritura quechua". *Proceso*, 8, pp. 77-98.
- . 1992 Sobre el Uso del Alfabeto Oficial Quechua-aymará, en Juan Carlos Godenzzi (ed. & comp.) *El Quechua en Debate. Ideología, normalización y enseñanza*. 121-156.
- . 2003 *Castellano Andino. Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. PUCE, Lima, GTZ.

CCELA

- 1995 *Lenguas Aborígenes de Colombia, Memorias*. Simposio: La recuperación de lenguas nativas como búsqueda de identidad étnica. Universidad de los Andes. Bogotá.

CONTRERAS, Manuel E. y Maria Luisa Talavera

- 2003 *The Education Reform in Bolivia, 1992-2002: Case Studies in Large-Scale Education Reform*, Washington, D.C. The World Bank.

COULMAS, Florian (ed.)

- 1997 *The Handbook of Sociolinguistics*, Oxford.

CREVELS, Mily

- 2002 "Why speakers shift and languages die: An account of language death in Amazonian Bolivia", en M. Crevels, S. van de Kerke, Sérgio Meira, Hein van der Voort (eds) *Current Studies on South American Languages*, (ILLA) 3 Research School of Asian, African and Amerindian Studies (CNWS) Universiteit Leiden, 57-75.

EDUCAFRICA

- 1983 *The dossier in this Issue: Fight Against Illiteracy in Africa*. (Bulletin of the UNESCO Regional Office for Education in Africa, No.9/June), Dakar: Unesco.

EHLICH, Konrad

- 1994 "Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation". En Günther & Ludwig (Ed.), 18-40.

EHLICH, Konrad, Coulmas Florian und Gabriele Graefen (ed)

- 1995 *A Bibliography on Writing and Written Language*, compiled by Gabriele Graefen and Carl Werner Wendl. 3 Bände, Berlin, Mouton de Gruyter.

ESCOBAR, Ana María

- 1990 *Los Bilingües y el Castellano en el Perú*. IEP, Instituto de Estudios Peruanos, Lima.
- 2000 *Contacto Social y Lingüístico. El español en contacto con el quechua en el Perú*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial Lima.

GLANZ, Christine

- 1995 *Literalität aus afrikanischer Perspektive*, aufgezeigt an Romanen von Calixthe Beyala, Philomène M. Bassek und Tsitsi Dangarembga. M.A.; Universität Hamburg (2002)(ed): *Exploring Multilingual Community Literacies Workshop at the Ugandan German Cultural Society*, Kampala, September 2001, Working Papers in Multilingualism, Nr. 41, Universität Hamburg, SFB 538.

GLEICH, Utta von

- 1986 *Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina*, (Schriftenreihe der GTZ, Bd.214), Eschborn. 2. Auflage 1989.
- 1998 "Linguistic Rights and the Role of Indigenous Languages in Adult Education." en L. King (Ed.) *New Perspectives on Adult Education for Indigenous Peoples*, UNESCO – Institute of Education Hamburg, 33-51.
- 2000 "Comunicación y literacidad entre bilingües en aymará-castellano". In: *Revista Lengua, Revista de la Carrera de Lingüística e Idiomas*, No 10, La Paz, Bolivien, 135-180.
- 2001a "Migración y Literacidad entre inmigrantes guaraníes en Santa Cruz", en *Revista Lengua, Revista de la Carrera de Lingüística e Idiomas*, No 11, La Paz, Bolivia, 81-108.
- 2001b *Multilingualism and multilingual Literacies in Latin American Educational Systems*, Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Nr. 28 Sonderforschungsbereich 538, Mehrsprachigkeit, Universität Hamburg.
- 2002 "Multilingual Literacies in Bolivia", en M. Crevels, S. van de Kerke, Sérgio Meira, Hein van der Voort (eds) *Current Studies on South American Languages, Research School of Asian, African and Amerindian Studies (CNWS) Universeit Leiden*, 57-75.
- 2003 "Mehrsprachige Schriftlichkeit – ein Konfliktsfaktor?" In. Klaus Bochmann.

- PETER, H. Nelde, Wolfgang Wölck (eds)
Methodologie der Konfliktlinguistik, Avasgard Verlag, St. Augustin, 145 – 155.
- . 2004 “New Quechua Literacies in Bolivia” en: *International Journal of Sociology of Language* 167, pp.131-146.
- GLEICH, Utta von, Christine Glanz & Mechthild Reh
2001 *Mehrsprachige literale Praktiken im Kulturvergleich: Uganda und Bolivien. Die Datenerhebungs- und Auswertungs-methoden. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit* No. 33, Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit 538 Universität Hamburg.
- GREBE, Ronald & Utta von Gleich (comp.)
2001 *Democratizar la Palabra. Las Lenguas Indígenas en los Medios de Comunicación de Bolivia*. Goethe Institut, La Paz.
- GÜNTHER Hartmut und Otto Ludwig (ed.)
1994 *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch intern. Forschung* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 10.1.), Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- HABOUD, Marleen
1988 *Quichua y Castellano en los Andes ecuatorianos*. Quito: Abya-Yala.
- HAUGEN, Einar
1972 *Ecology of Language*, Stanford CA.
- HEATH, S.B.
1996 “What no bedtime story means: Narrative skills at home and at school.” En *Language in Society* 11, 49-76.
- HORNBERGER, Nancy
1991 “Five or three vowels? Linguistics and politics in Quechua language planning in Peru” In J.W. Tollefson (ed) *Language, Power and Inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HORNBERGER, Nancy (ed)
1995 *Indigenous Literacies in the Americas. Language Planning from the Bottom up*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter.
- IPIÑA MELGAR, Enrique
1996 *Paradigma del Futuro, Reforma Educativa en Bolivia*, Santillana.
- JOHNSON, Merieta
1992 “Literacy Movements in Central and South America”, en Günther & Ludwig (Hg.), 824-834.
- JUNG, Ingrid y L.E. López
1987 “Las dimensiones políticas de una escritura: el caso del quechua en el Peru” en *Allpanchis* 29/30, 483-509 (Cusco).
- KOCH, P. & Wulf Österreicher
1996 “*Schriftlichkeit und Sprache/Writing and Language*”, en Günther & Ludwig (eds.), 587-603.

- LANDABURU, Jon
1995 "Oralidad y escritura en las sociedades indígenas. Pp.39-82, en L.E. López e I. Jung (comps.) *Sobre las huellas de la voz*. Ediciones Morata, Madrid.
- LEMA, Ana Maria
1996 *Pueblos Indígenas De La Amazonía*, (Ed.)PNUD-CAF, La Paz.
- LIENHARD, Martín
1992 *La Voz y Su Huella. Escritura y conflicto etnocultural en América Latina 1492 – 1988*. Tercera edición. Editorial Horizonte, Lima.
- LIMAGE, Leslie J.
1996 "UNESCO's Efforts in the Field of Literacy", en Günther & Ludwig (ed), 790-797.
- LÓPEZ, Luis Enrique
1998 "To Guaranize: A verb actively conjugated by the Bolivian Guaranís", en Hornberger (Ed.), 321-354.
— 1996 "Literacy and Intercultural Bilingual Education in the Andes" In: David R. Olson and Nancy Torrance (eds): *The Making of Literate Societies*. Blackwell Publishers, 201 – 224.
- LÓPEZ, L.E. y W. Küper
2002 *La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina Balance y Perspectivas, Informe Educativo*, No.94, GTZ, Sección, Educación, Ciencia, Juventud.
- LOPE BLANCH, Juan, M.
1986 "En torno a la influencia de las lenguas indoamericanas sobre la española", en: *Actas del II Congreso Internacional sobre el español de América*, Ciudad de México, 27 al 31 de enero de 1986, México, D.F.: UNAM, 65-75.
- MALMBERG, Bertil
1959 "L'extension du castillan et le problème des substrats, en *Actes du Colloque International de Civilisations, Littératures et Langue Romanes*, Bucarest, 249 – 260.
- MEC-PROEIB Andes
2000 *Estudios Sociolingüísticos y socioeducativos con Pueblos Originarios de Tierras Bajas de Bolivia Cochabamba*, 306 pág. MS.
- MENDOZA, José (comp.)
1990 *El reto de la Normalización Lingüística en Bolivia*. La Paz.
- MOYA, Ofelia
2003 "Neologismos en la información política de la prensa boliviana y española", en *Revista Lengua*, No.15, 11-34.
- NEHR, Monika
1994 "Schriftspracherwerb unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit." En Günther & Ludwig (Ed) Bd. 2, 1191-1207.
- NINYOLES, Rafael L.
1972 *Idioma y Poder Social*. Madrid: Tecnos.

POMA, Isabel

- 2001 A “Ahora El País” Noticiero de Televisión Rural en Aymará. En Grebe, Ronald & Utta von Gleich (comp.) (2001): *Democratizar la Palabra. Las Lenguas Indígenas en los Medios de Comunicación de Bolivia*. pp.49-55 Goethe Institut, La Paz.

PLAZA MARTÍNEZ, Pedro

- 2004 “Normalización de la escritura del Quechua en Bolivia”. Ponencia presentada en el II. Congreso Internacional de Formación de Formadores y IV Congreso Nacional de Institutos Superiores Pedagógicos, Ayacucho, 2002, en Pueblos Indígenas y Educación No. 51, Abya Yala, Quito.

PLAZA MARTÍNEZ y J. Carvajal

- 1985 *Etnias y Lenguas de Bolivia*. Instituto Boliviano de Cultura. La Paz.

PRINSLOO, Martin

- 1995 “Provision, acquisition and culture: Literacy research in South Africa, en *Intern. Journal of Educational Development* 15,4, 449-60.

PROEIB Andes y GTZ

- 2001 Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, Universidad Mayor de San Simón – UMSS, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit – *Capacitación en lectura y producción de textos en lenguas originarias (aymará, Guaraní, quechua)*.

—. 2002 *Informe Final. Programa de Capacitación Docente en Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias: Aymará, Guaraní y Quechua*, 308 pág.

PROEIBANDES

- 2003 *Boletín Informativo* No. 60 (www.proeibandes.org).

PRINSLOO, M.&M. Breier (Ed)

- 1995 *The Social Uses of Literacy. Theory and Practice in Contemporary South Africa*, Amsterdam: John Benjamins.

RAIBLE, Wolfgang

- 1992 “Orality and Literacy/Mündlichkeit und Schriftlichkeit”, en Günther & Ludwig (Ed.), 1-17.

RASSOOL, Naz

- 1999 *Literacy for Sustainable Development in the Age of Information*. Multilingual Matters Ltd.

RIESTER, Jürgen & Graciela Zolezzi

- 1989 *Identidad Cultural y Lengua. La experiencia guaraní en Bolivia*, Quito: Ediciones Abya Yala.

SALAMI, L. Oladipo

- 1986 “Prospects and problems of Urban sociolinguistic surveys in Africa: Notes from Ile-Ife, Nigeria.” En *Anthropological Linguistics* 29, 473-83.

- SAXENA, Mukul
1994 "Literacies among Panjabis in Southall" en Hamilton, Barton and Ivanic (Ed.) 1994 *Worlds of Literacy*, Clevedon: Multilingual Matters, Toronto: OISE, 195-214.
- SCRIBNER, Sylvia and Michael Cole
1981 *The Psychology of Literacy*, Cambridge, Mass. and London: Harvard University Press.
- SICHTA, Inge
1988 *Normalización del Lenguaje Pedagógico para las Lenguas Andinas*. Informe Final, Ministerio de Educación y Cultura, UNICEF, OREALC y AECI, La Paz.
- . 2003 La vitalidad del quechua. Lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba. Plural editores, Cochabamba.
- STREET, Brian
1982 *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge.
- . 1986 "Literacy Practices and Myths." En Säljö, Roger (Ed.) *The Written World. Studies in Literature, Thought and Action*, Berlin u.a.: Springer-Verlag, 59-77.
- VAN DEN BERG, Hans
1998 *Bibliografía de las Lenguas Indígenas del Oriente Boliviano*. Universidad Católica, Cochabamba, 2 vols.
- WAGNER, Daniel A.
1992 *Literacy, Culture & Development. Becoming Literate in Morocco*, Cambridge: Cambridge University Press.

Notas

- 2 Utilizamos en esta contribución el término *normalización* siguiendo al sociolingüista Rafael Lluís Ninyoles, dado que estos conceptos han sido adoptados preferiblemente en América Latina mientras que en el mundo angloparlante predominan en la planificación lingüística los conceptos y términos, *status planning* y *corpus planning*.
"Por un lado, 'normalizar' significa dar normas, reducir a unas reglas, codificar, estandarizar un idioma a base del establecimiento de una variedad supradialectal. Esta significación es, pues, fundamentalmente lingüística. Por otra parte, al hablar de normalización sugerimos un poner o restituir a nivel 'normal' una cultura. Implicamos un propósito, una meta que, en buena parte, desborda los lindes de la lingüística, y en relación a los cuales el papel del lingüista quedará reducido al de simple técnico. 'Normalizar' equivaldrá a situar una lengua en pie de igualdad con otras lenguas (ni 'arriba' ni 'abajo): en un mismo plano. (Ninyoles 1972:75)

- 3 Cf. la discusión de los conceptos ‘prácticas y eventos letrados’ en el apartado 1.2.
- 4 En América Latina hay una gran variación terminológica para designar las lenguas endógenas antes de la llegada de los europeos: lengua ancestral en el Perú, lengua originaria en Bolivia, lenguas indígenas en el Ecuador. Usamos ‘lenguas indígenas’ para todas estas variaciones siguiendo el uso corriente en publicaciones latinoamericanas, pero respetamos la terminología seleccionada por cada país.
- 5 Cf. Limage 1994 para los esfuerzos de UNESCO, Johnson 1994, sobre las más importantes campañas de alfabetización en América Latina y en el Caribe hasta fines de los años 80; Educáfrica 1983 con el mismo enfoque para África.
- 6 En Scribner y Cole (1981) sobre los VAI (árabe, inglés y vai), cada uno con su propio sistema ortográfico y método de adquisición/ aprendizaje), en Wagner (1993) los bereberes y árabes en Marruecos (árabe, francés y bereber) y en Prinsloo & Breier (1995) sobre grupos sudafricanos (inglés, afrikaans y ngun). Adicionalmente Saxena (1994) analiza las ‘prácticas letradas multilingües’ de los Panjab en Southall /Inglaterra y Klassen (1991) los de los inmigrantes latinoamericanos al Canadá.
- 7 La condición plurilingüe de Bolivia ha sido analizada y documentada en la fase de preparación de la reforma educativa en un esfuerzo mancomunado de UNICEF y CIPCA, apoyado por el Gobierno de Suecia (Xavier Albó, Bolivia Plurilingüe, 1995). Esta documentación estadística en dos volúmenes con mapas detallados se ha concentrado en las dos grandes lenguas originarias de Bolivia, aymara y quechua, sobre la base del censo de 1992 y el Mapa Educativo de 1993. Para las múltiples, pero pequeñas lenguas del Oriente boliviano disponemos desde 1998 de la excelente bibliografía elaborada por el P. Hans van den Berg de la Universidad Católica Boliviana de Cochabamba, como continuación de su gran obra de la *Bibliografía Aymara* de 1995 en tres volúmenes. Cabe añadir la *Bibliografía de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Boliviana*, editado bajo la coordinación de A. M Lema Garnett por PNUD-FIDA y CAF en 1995. Estas tres mayores fuentes de información incluyen los trabajos detallados de muchos investigadores individuales y de pequeños grupos que han hecho posible la edición de las bibliografías arriba mencionadas. Según la fuente usada se cuenta con alrededor de 40 lenguas originarias diferentes. Falta añadir los recientes y valiosos estudios sobre el estado de vitalidad o extinción de las pequeñas lenguas en Bolivia (cf. Adelaar 1991, Crevels, 2002).
- 8 A partir de 1513 un texto único, el llamado *requerimiento*, realiza las tomas de posesión territorial por los españoles; es un documento autoritario en un grado sumo, y no admite réplica ni diálogo: “Por ende, como mejor puedo, vos ruego y requiero, que [...] reconozcais a la Iglesia por Superiora del Universo mundo, y al Sumo Pontífice, llamado papa en su nombre a su Majestad en su lugar, como superior y señor rey de las Islas y Tierrafirme [...] Si no lo hicere-

des [...], certificoos que con el ayuda de Dios yo entraré poderosamente contra vosotros [...] y os sujetaré al yugo y obediencia de la Iglesia y su Majestad [...] [2.1Cogolludo 1688/1954-1955, t. L.II: cap.4] en Lienhard 1992, pág. 27).

- 9 500 años de encuentro, de descubrimiento en 1992.
- 10 En analogía a los llamados maestros empíricos (maestros sin título), se usa la denominación Alfabeto empírico para variaciones del alfabeto elaborado mayormente por maestros bilingües en pequeños proyectos de educación bilingüe sin mayor participación y aceptación por lingüistas y el Estado.
- 11 Cf detalles en Ipiña Melgar (1996).
- 12 La autora tuvo la posibilidad de asistir algunos días a los talleres para quechua y guaraní.
- 13 Se enfoca un análisis lingüístico de algunos materiales producidos dentro de la tercera promoción de Proeibandes (2003-2006).

SOSTENIBILIDAD Y GÉNERO UN CONCEPTO COMUNITARIO DE PLANIFICACIÓN

El rol del extensionista y liderazgo de la mujer y del hombre en comunidades mayas de Guatemala

Barbara Mainzer¹

Entre 1997 y 2002 trabajé en un proyecto piloto *Tezulutla'n* (Proyecto ALA 94/88) de la Comunidad Europea y el Gobierno de la República de Guatemala, cuyo objetivo de dar mayor atención a la familia rural extendió el concepto de género en todas las comunidades. Se hizo el esfuerzo de elevar la autoestima en todos los miembros de la familia, especialmente de la mujer.

La mujer no tiene las mismas oportunidades que el hombre. Ella es sujeto de discriminación. Además, son muy pocos los servicios sociales de apoyo. El 75% de los varones se dedica a faenas agrícolas y el 80% de los niños trabajan temporalmente en el campo después de asistir a la escuela.

El proyecto trató de que un número limitado de prácticas básicas fueran adoptadas por una gran cantidad de familias. El componente de extensión con apoyo de la radio, centró su mensaje en la producción y preparación de alimentos para combatir los problemas más comunes en el área.

5.1 Estrategia, medios y metodología

Las metas integradas fueron relativamente grandes e implicó la adopción de prácticas mejoradas para unas 2,400 familias rurales. Esto exigió

¹ La autora trabajó en el proyecto Tezulutl'an como Asesora Europea y Capacitadora Rural.

realizar un amplio trabajo de promoción, capacitación y seguimiento, especialmente en el componente de extensión.

Las estrategias para este trabajo fueron la contratación de ONG's que proveyeran servicios de extensión en las áreas de conservación, producción agropecuaria, salud, nutrición y mejoramiento del hogar. El enfoque de la acción de las ONG's fue 'la familia'. Se utilizó un equipo mínimo de técnicos extensionistas (un hombre y una mujer), de líderes comunales (extensionistas empíricos), capacitados para promover y dar seguimiento hasta unas 10 familias vecinas.

5.1.1 Selección de comunidades

De los ocho municipios del departamento Baja Verapaz, cinco trabajaron con el proyecto. Las comunidades fueron seleccionadas después de un mes de empezado el proyecto y a través de un diagnóstico práctico que comprendía las siguientes actividades:

- Búsqueda y recopilación de información básica de las comunidades.
- Visitas a las comunidades y parcelas.
- Pláticas con líderes municipales.
- Pláticas con líderes comunales.
- Intercambio de experiencias con técnicos de otras instituciones públicas, Organizaciones Gubernamentales (OG's) así como Organizaciones No Gubernamentales (ONG's).

Los criterios técnicos fueron la presencia institucional (para evitar duplicidad de funciones y/o establecer una coordinación objetiva para la ejecución del proyecto), presencia de promotores, caminos de acceso y distancias, áreas homogéneas, potencial comunitario, número de familias, cobertura institucional, actitud, voluntad e interés de trabajo de parte de las familias.

Con esta información se elaboraron mapas geográficos y priorizaron luego las comunidades donde se deberían presentar las tecnologías de impacto y de gancho tales como la estufa mejorada, la instalación de gallineros, el silo metálico, la troja mejorada, etc. Las tecnologías de conservación y de desarrollo comunitario fueron barreras vivas, alimentación de aves, sanidad animal, salud, higiene, nutrición y fertilización química.

El interés de las mujeres y los hombres por las tecnologías presentadas fue un criterio de calificación del potencial comunitario. Los resultados del diagnóstico fueron presentados a las corporaciones municipales por los equipos técnicos de extensión y apoyados por el proyecto.

5.1.2 Formación de un equipo técnico local

La selección de extensionistas se realizó de acuerdo a criterios predeterminados como originarios del lugar, maestros graduados o técnicos agrícolas (peritos agrónomos, educadores del hogar), aspiraciones salariales de acuerdo al mercado del municipio, potencial y voluntad de trabajo de campo, licencia de vehículo motorizado y dominio del idioma Achí.

El próximo paso fue una formación básica a los extensionistas e involucró un proceso de capacitación a través de talleres de inducción y cursos mensuales con diferentes ejes temáticos para fortalecer el conocimiento adquirido.

Los cursos estaban íntimamente relacionados con el período agrícola, las necesidades y la práctica tecnológica aplicada por las familias rurales. Los eventos de capacitación tuvieron 80% de práctica y 20% de teoría. Los extensionistas, mujeres y hombres, tuvieron igual acceso a los temas, participación y preparación técnica con el objetivo de conformar una pareja de trabajo. Durante todo el proceso, los extensionistas también fueron formados o asesorados a través del acompañamiento e intercambio de conocimientos adquiridos por el personal técnico del proyecto. Esta actividad fortaleció la capacidad y eficiencia del trabajo en el campo. Cada tecnología se apoyó con actividades de promoción, capacitación, seguimiento, usando métodos interpersonales, grupales y masivos. Se trató de introducir en las familias un número limitado de prácticas básicas.

Durante todo el proceso de extensión, la planificación de actividades fue trimestral. Se programaron reuniones en las agencias de extensión. La planificación se hizo a nivel municipal y por comunidad se determinaron las metas y logros a alcanzarse. Se aplicaron métodos participativos, visitas domiciliarias, charlas, demostraciones, capacitaciones, giras y cursillos. Se elaboró un cronograma de actividades así como un plan calendario de capacitaciones por comunidad.

La radio fue un instrumento estratégico muy importante de difusión que apoyó principalmente la labor de desarrollo social, y fue un brazo fuerte para el componente de extensión. El proyecto implementó el programa radial “La voz del campo”, con una amplia cobertura. El programa fue considerado informativo, de promoción y entretenimiento. También permitió dar a conocer el proyecto como organización de apoyo al departamento y promover cambios de actitud y autoestima. En esta información se dieron a conocer nuevas prácticas con sus ventajas y desventajas, así como recetas de prácticas sencillas.

Los extensionistas, mujeres y hombres, fueron evaluados en aspectos teóricos y prácticos en forma escrita y por desempeño.

La evaluación escrita consideró la información bibliográfica de ofertas tecnológicas que practican las amas de casa y los agricultores de acuerdo a la época. La evaluación de desempeño consideró factores determinantes como cantidad y calidad del trabajo, conocimiento técnico y metodológico, iniciativa y actitud, presentación y relaciones humanas, planificación y organización de su trabajo, cuidado de los recursos del proyecto, cumplimiento de compromisos, espíritu de cooperación, capacidad de comunicación y cumplimiento con procedimientos institucionales.

Las evaluaciones establecieron que el nivel técnico fuera determinante en el trabajo de campo, especialmente en el apoyo a la adquisición de conocimientos.

5.1.3 Selección de líderes comunitarios

Los equipos de extensión fueron capacitados en la identificación de líderes y especialmente en el papel que deben jugar durante el proceso. Para la selección se tomó en cuenta la voluntad de trabajo, el interés en las tecnologías, el establecimiento de vitrinas, el potencial del líder y la actitud de la mujer y del hombre en su hogar y la comunidad.

El proceso de selección de líderes tuvo diversas etapas:

1. Estudio sociométrico

El estudio sociométrico es una herramienta utilizada para conocer la opinión y recomendaciones de diferentes familiares sobre los líderes elegidos por la comunidad. Se consideraron criterios como el tiempo para compartir conocimientos, aprendizaje y práctica de las tecnologías.

Esta actividad tuvo una relación muy directa con las familias interesadas en poner en práctica las tecnologías de impacto.

2. Evaluación de posibles líderes

En esta fase del proceso los líderes debían haber puesto en práctica las tecnologías de impacto (las vitrinas). No se indujo la participación, sino más bien se motivó y orientó la reunión al trabajo voluntario; únicamente el interés personal y de la familia en adoptar tecnologías de beneficio integral. Se presentó los temas de capacitación para hombres y mujeres. Asimismo, se enfatizó sobre el interés, tiempo, ser ejemplo para la comunidad, capacidad de

convencer y motivar a los demás. Fue importante la capacidad y el potencial de aprendizaje.

Se realizaron diversas visitas de campo, a las vitrinas de posibles líderes para evaluarlos. En este trabajo participaron los extensionistas, técnicos del componente del proyecto, directores de ONG's y codirectores. El objetivo principal fue adquirir conocimientos, ponerlos en práctica y mejorar la experiencia de campo. En este caso, las capacitaciones para hombres y mujeres se realizaron por separado con un 100% de práctica.

En esta fase también se entregó material didáctico para agricultores y amas de casa. Los eventos de capacitación fueron municipales y locales.

5.1.4 Incentivos para líderes

En el componente de extensión, el proyecto *Tezulutla'n* proporcionó un estímulo o incentivo a todos los líderes seleccionados con conocimiento claro de su rol en la comunidad. Esto quiere decir poner en práctica las tecnologías propuestas por el proyecto y de interés para la comunidad; así como comunicar y poner en práctica la experiencia con otras familias.

La categoría del incentivo se discutió por el tiempo que dedica el líder al trabajo de campo. Se indicó que las mujeres podrían dedicar un día por semana al trabajo de campo y los hombres dos días, con una compensación trimestral. Los líderes tuvieron el subsidio o incentivo en materiales o insumos necesarios para la producción, riego, material para vivienda y conservación de los recursos, nunca en dinero en efectivo.

5.1.5 Sostenibilidad de líderes o extensionistas empíricos y de las tecnologías

Al inicio se tuvieron 46 líderes mujeres y 56 líderes hombres y en la fase final del proyecto 55 mujeres y 38 hombres. En algunos casos se logró la sostenibilidad de algunas tecnologías porque los líderes adquirieron nuevos hábitos con aplicabilidad de viejas y nuevas prácticas en alimentación, higiene y conservación de los recursos a través de la información, promoción y capacitación. Sin embargo, hizo falta, debido a la duración del proyecto, reforzar la capacidad técnica e imagen de los líderes locales, mujeres y hombres. Y aquí entró como instrumento estratégico la radio *La voz del campo*.

Se coordinaron acciones con otras organizaciones y/o instituciones como Plan Internacional, Post-Cosecha, Salud Pública, Hospital Nacional, GTZ/Bayer, UNEPROCH y AGREQUIMA.

Así se lograron mayores resultados en la adopción de las nuevas tecnologías a través de su puesta en práctica, la información a los radioescuchas sobre los resultados de la práctica, la entrevista de un técnico extensionista para respaldar la experiencia, las sugerencias de ideas y consejos y diversos temas propios del campo.

Las transmisiones radiales se hicieron dos veces al día de lunes a viernes, con un promedio de diez transmisiones diarias y una duración de 20 minutos en cinco radioemisoras locales. El 64% fueron mujeres con preferencia de escucharlo en las mañanas.

Los temas que más recuerdan las mujeres y hombres entrevistados son especialmente el cuidado de las aves, concentrado para aves, plantas medicinales, higiene en el hogar, cuidado del ganado, preparación del suelo, uso de fertilizantes y almacenamiento de maíz.

Para lograr este resultado se usaron giras y visitas de las vitrinas como actividades grupales, individuales y familiares para observar tecnologías de impacto establecidas en campos de agricultores y hogares de familias rurales realmente interesadas. Las vitrinas fueron el inicio del componente en la promoción del proyecto y ejemplo para otras familias con deseos de mejorar sus condiciones de vida.

5.2 Resultados, dificultades y perspectivas para el futuro

La coordinación de acciones con otros componentes del proyecto (forestal y radio) y otras organizaciones, fortalecieron la promoción de la tecnología. Por ejemplo, la tecnología de estufas mejoradas tipo *Tezulutla'n* incluyó actividades como eventos de capacitación de técnicos, familias interesadas y líderes. Sirvió de apoyo a la economía de los artesanos, coordinación institucional, mejoramiento del hogar y mejoramiento de los recursos naturales. Se establecieron vitrinas como gancho y se construyó un total de 4,129 estufas; se atendió a 1,629 familias más de las planificadas en la programación general del proyecto. La construcción de estufas benefició a las familias rurales en la reducción de enfermedades respiratorias (IRAS) a través de la ventilación del humo, protección contra quemaduras en los niños, mejor ordenamiento de la cocina y ubicación de la estufa y reducción en el uso de la leña de 48 a 12 unidades por día (sondeo rápido por el proyecto). Esto da la oportunidad a la mujer y al hombre a dedicarse a otras actividades.

La capacitación y el acompañamiento constante fortalecieron la calidad de la construcción de la estufa. Se entregaron propuestas y advertencias para el manejo. Se capacitaron tres hombres en su construcción a través de capaci-

tadores locales para fortalecer el trabajo de otras organizaciones. En el componente de extensión, los líderes aprendieron la tecnología y la pusieron en práctica en sus casas y así tuvieron oportunidad de enseñar a las familias vecinas.

En el transcurso del proceso se encontraron algunas desventajas. En ciertas comunidades no atendidas por el componente del proyecto por la demanda de planchas, no hubo tiempo para monitorear y acompañar la construcción. En el proceso también se sustituyeron algunos extensionistas, perdiéndose en algunos casos el acompañamiento y seguimiento adecuados. En otros casos faltó mejorar la adecuación y/o instalación de las chimeneas de acuerdo a la construcción de los hogares rurales. La estufa mejorada fue una de varias tecnologías ofrecidas y por eso se perdió el interés en el transcurso del proceso de extensión. Por ejemplo, en el año 2.000 hubo interés por estufas y en el 2.001 interés por una otra tecnología, que se dividió en cuatro rubros importantes: gallinero, concentrado, vacunación y reproducción de gallinas criollas.

Al final del proyecto se entregó la información tecnológica de la estufa tipo *Tezulutla'n*, como folleto campesino, en hogares de más de 4.000 familias campesinas que la adoptaron, y a organizaciones como Plan Internacional y CARITAS, que cuentan con la información precisa del modelo. Las planchas están disponibles en ferreterías del área de influencia.

De esta manera, el proyecto contribuyó de manera general a la participación de extensionistas mujeres y al desarrollo del concepto comunitario del rol de la mujer al promover un sistema de auto desarrollo que a corto plazo permita a los beneficiarios mejorar sus condiciones de vida y que, a mediano y largo plazo, integre, consolide y sostenga tal desarrollo con el fin de establecer la base de un sólido tejido socioeconómico en el departamento de Baja Verapaz.