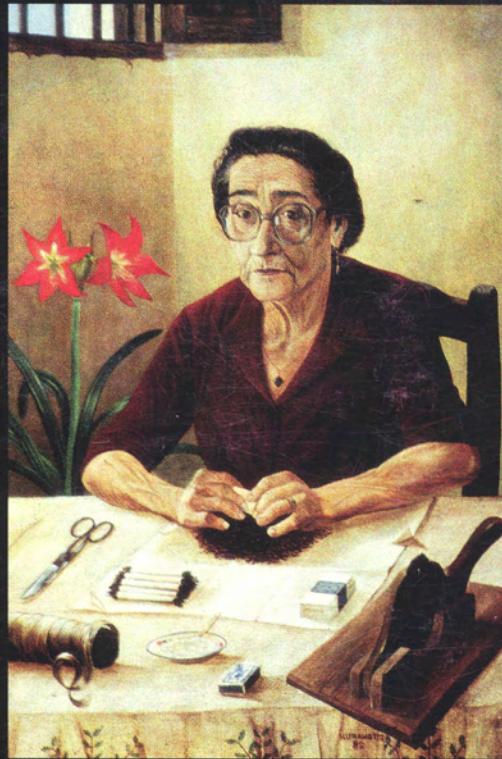


Tinkazos



revista boliviana **4** de ciencias sociales
Agosto de 1999



Programa de Investigación Estratégica de Bolivia

#471

DP-0300.4



índice



Presentación

4

Apuntes desde una autobiografía profesional
**Tras las huellas
de la antropología**

Richard Handler

7

Una mirada desde la reflexividad
sociolingüística
**El discurso indígena
y el conflicto lingüístico**

Héctor Muñoz Cruz

19

Tres escuelas en estudio
**La Reforma Educativa: resistir e
innovar**

Maria Luisa Talavera S.

29

Un proyecto al que le urgen los puentes
**La camisa grande de la
Reforma Educativa**

Rafael Archondo

37

A la luz de la Reforma Educativa
**El conflicto entre
maestros/as y gobierno**

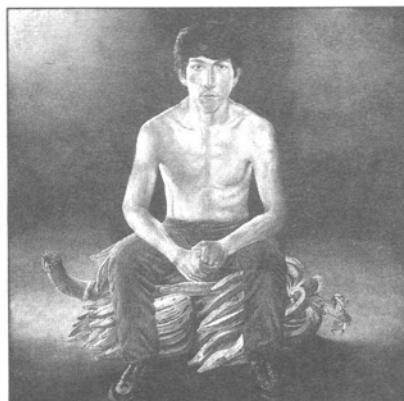
Manuel E. Contreras

47

Balance desde las aulas
**La Reforma y la enseñanza de
la lectoescritura en el campo**

Mario Yapu

55





Tinkazos

AGOSTO/DICIEMBRE 1999 AÑO 2 Nº4

Criterios opuestos en el sur andino de Bolivia **Instituciones, campesinos, y opciones del desarrollo**

Annelis Zoomers

93

Altarani, Moyapampa y Chajaya **Domesticar al mercado, fortalecer la reciprocidad**

Michael Schulte

109

Discos, videos, libros...

Los circuitos de la cultura masiva en La Paz

Erick R. Torrico Villanueva,

Karina Herrera Miller y Antonio Gómez Mallea

147

Teatro en Bolivia

La Paz y Santa Cruz, dos escenarios internacionales

Mabel Franco Ortega

161
161



**El PIEB respalda
a 27
bibliotecas** 169

**Reseñas/
Novedades** 172

Revista Boliviana de Ciencias
Sociales, cuatrimestral del
Programa de Investigación
Estratégica en Bolivia (PIEB)

Director
Rafael Archondo

Consejo Editorial
Rafael Archondo
Rossana Barragán
Pamela Calla
Manuel Contreras
Sonia Montaño
Gilles Riviere (Francia)
Godofredo Sandóval
Javier Sanjinés (EE.UU.)

Diseño gráfico
Willmer Galarza

Pintura de portada
Tito Kuramotto

Esta publicación cuenta con el
auspicio del DGSI
(Directorio General de
Cooperación Internacional
del Ministerio de Relaciones
Exteriores de los Países Bajos)

Depósito legal: 4-3-722-98

Impresión
“EDOBOL” Ltda.
Derechos reservados
PIEB/SINERGIA, abril 1999

Dirección: Pedro Salazar, 195
Teléfonos: 433420-431866-
432582
Fax: 320577
Correo electrónico
sinergia@ datacom-bo.net

LUNES 1 DE DICIEMBRE 1999
PIEB
FECHA DE INGRESO

La Educación, un tema a fondo

Llegamos al cuarto número de *Tinkazos*, la revista boliviana de ciencias sociales, editada por el Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB). Con este nuevo esfuerzo, el de agosto, se convalida nuestra regularidad cuatrimestral, factor vital para ganar confianza entre nuestros lectores a quienes presentamos, otra vez, textos de calidad y una invitación para suscribirse.

Esta cuarta entrega vuelve a conectar la reflexión con la investigación y recupera, en artículos y cuadros, la agudeza de intelectuales bolivianos y extranjeros. La tónica de estas páginas, que ya superan el centenar como en anteriores ocasiones, es la educación boliviana y su tan discutida Reforma. Del asunto se ocupan Manuel Contreras, María Luisa Talavera y Mario Yapu. El primero analiza el conflicto de décadas entre el magisterio y las autoridades, mientras los dos últimos reflejan los resultados de sus investigaciones en las aulas urbanas y rurales; esfuerzos que aportan al debate con datos y nuevas perspectivas.

Estos tres enfoques encuentran el inmejorable complemento del coloquio de *Tinkazos*, diálogo en el que se discutió “en caliente” sobre los hallazgos y afirmaciones de un artículo polémico publicado en el tercer número de nuestra revista. En “Leer y Escribir en Aymara bajo la Reforma”, Juan de Dios Yapita, Denise Arnold y Ricardo López sostuvieron hace cuatro meses, que una mala normalización de la lengua aymara en los libros de la Reforma, estaba provocando una resistencia social contra la educación intercultural bilingüe.

El artículo provocó cierta molestia en el gobierno. ¿Qué mejor que discutir sus puntos de vista con los responsables directos de la Reforma y con aquellos que la conocen desde la base? Fue una buena idea de la que se hicieron “cómplices”, Amalia Anaya, viceministra de Educación pre escolar, primaria y secundaria, Luis Enrique López, experto de la Reforma, Gustavo Gottret, ex jefe de desarrollo curricular del proceso y el ya mencionado Mario Yapu. La revista contribuye ahora, por primera vez, al debate de las investigaciones del PIEB.

Dotado de muchos vasos comunicantes con ese bloque de aportes sobre la educación, Héctor Muñoz reflexiona, por su lado, sobre las relaciones entre la investigación sociolingüística y los discursos étnicos de los pueblos originarios. En su análisis se destaca el papel de este vínculo en momentos de conflicto.

En este ejemplar contamos también con dos importantes aportes sobre el desarrollo rural. Annelise Zoomers y Michael Schulte son los nombres a buscar para conocer un panorama bastante completo de las últimas reflexiones e indagaciones sobre el mundo campesino. Zoomers se plantea responder a una pregunta muy importante: ¿por qué el surandino de Bolivia sigue siendo tan pobre a pesar de la cantidad de recursos que se han invertido en su desarrollo? La respuesta es compleja e interesante, se fundamenta en investigaciones y experiencias de los gestores de la cooperación externa en la región. Una reseña del último aporte bibliográfico de Zoomers, escrita por Xavier Albó, ayuda a entender aún más lo planteado por la autora.

El otro aporte es el de Michael Schulte, quien dirigió una investigación sobre las estrategias campesinas en la cordillera de Apolobamba. Sus conclusiones van lejos y nos hablan de un modelo de desarrollo andino, que sin estar enfrentado con los esquemas dominantes, exhibe increíbles fuerzas para adaptarse a su entorno. Este trabajo también fue financiado por el PIEB.

No carecemos en este número de aportes externos a América Latina. En este caso cabe subrayar el nombre de Richard Handler, quien, desde un rincón testimonial muy rico en experiencias directas, hace un recorrido por las distintas corrientes de la antropología. El autor parte de los años 70, en las aulas de las universidades norteamericanas y nos permite un encuentro vivencial con académicos de fama y el decurso de sus ideas.

En este marco de visiones sobre la cultura, gozamos también de un informe sobre el mercado y la industria cultural en La Paz. Se trata de un trabajo de investigación liderizado por el comunicólogo y amigo, Erick Torrico. En él se palpan los circuitos de los bienes simbólicos en la sede de gobierno, por donde fluyen discos compactos, videos o libros, bajo condiciones desfavorables a la producción propia y el fortalecimiento de nuestras gramáticas culturales.

En nuestra ya habitual sección cultural, le recomendamos un análisis de la periodista Mabel Franco sobre el devenir del teatro en Bolivia, cuyos momentos estelares encontraron escenarios de lujo en los dos festivales internacionales realizados en La Paz y Santa Cruz.

Finalmente es importante relevar algo que ha destacado por sí solo en nuestra corta historia. Cada número de *Tinkazos* eligió a un pintor para entregarle todos sus espacios ilustrables. De Pérez Alcalá y Alex Zapata, en la primera entrega; hemos pasado a disfrutar de Giomar Mesa, en la segunda; de Raúl Lara en el número tres, y en esta ocasión, llegado desde Santa Cruz, contamos agradecidos con la magia de Tito Kuramotto.

Tito Kuramoto M.. Cecilia. 1981



Tras las huellas de la antropología

Richard Handler *

Sugerentes pinceladas extraídas de la vida de un académico adiestrado en el mundo universitario norteamericano marcan este repaso por la memoria de la antropología, y aluden a la centralidad, en ella, de la teoría cultural. Un paseo estimulante para principiantes e iniciados a lo largo de tres décadas de ideas y tendencias

¿Trabajan hoy en día los antropólogos culturales con la teoría cultural? La pregunta es retórica y la respuesta que esbozo en el presente artículo será una reflexión personal, sustentada en algo así como un fragmento de la autobiografía de mi carrera profesional.

Es fácil confundir la trayectoria profesional de uno mismo con la trayectoria de la disciplina en la cual uno trabaja. Asimismo es fácil creer que los centros académicos, en los cuales uno ha vivido, son los centros del universo de la disciplina. Si el lector piensa que las reflexiones expuestas a continuación son demasiado egocéntricas, le ruego que se acuerde de estas advertencias preliminares.

EE.UU., LOS AÑOS 70

De 1968 a 1972, yo era estudiante de pre grado de la Universidad de Columbia. Durante mi último año de estudio allí, Lévi-Strauss regresó triunfante a la ciudad de Nueva York y presentó una ponencia en el Colegio Barnard. En dicha ponencia argumentó que su estructuralismo no era incompatible con la antropología ecológica que había seducido a tanta gente en la Columbia de aquella época (Lévi-Strauss 1985:101-12).

* Richard Handler es director del Departamento de Antropología de la Universidad de Virginia

La presencia allí de Lévi-Strauss fue electrizante, porque se encontraba en la cima de su fama antropológica. A modo de prepararnos para su llegada, uno de los docentes nos dijo que Columbia y Michigan eran los mejores centros de la antropología en América del Norte, porque eran los únicos dos que «hacían» el estructuralismo y la ecología a la vez.

En aquel momento, yo no sabía nada de la antropología en Chicago y empecé a estudiar en el centro de postgrado de esa universidad en 1973. Como ocurría en muchos otros programas, en Chicago se estudiaban «materias medulares», y el docente para la primera fue Marshall Sahlins, quien acababa de llegar a Chicago desde Michigan. Me acuerdo que la materia de Sahlins fue una versión oral de su libro «La Cultura y el Razonamiento práctico» (*Culture and Practical Reason*, 1976).

En mi opinión, el título de aquel libro capta uno de los debates teóricos centrales de esos tiempos: el debate entre el materialismo cultural de personas como Marvin Harris, y el mismo Sahlins antes de su conversión al estructuralismo, y varios antropólogos de la escuela de los símbolos y significados. Estos últimos hacían lo que se denominaba en ese momento una «antropología simbólica», que dentro de poco se convirtió en la «antropología interpretativa».

Durante la década de los 70, dominaba en Chicago la «teoría cultural». Clifford Geertz se había trasladado a Chicago al Instituto de Estudios Avanzados en 1970, pero David Schneider seguía como una figura importante cuando yo llegué. Víctor Turner auspiciaba sus famosos seminarios los jueves en la noche, el trabajo de George Stocking sobre Boas imponía un tremen-

do respeto, y con la llegada de Sahlins se incorporó otro teórico cultural importante¹.

Ser estudiante de postgrado de la antropología cultural en aquella facultad quería decir que uno creía, o por lo menos decía creer, que la cultura como instrumento analítico era tan importante como (o incluso más importante que) los otros componentes del sistema social de Parsons: la personalidad, el razonamiento práctico, la adaptación técnica-ambiental, la economía, la estructura social y todo lo demás.

Todos «hacíamos» la teoría cultural en aquella época. Con ese propósito, leíamos con cuidado la antropología lingüística y hasta la lingüística no-antropológica. La teoría lingüística siempre ha sido una fuente importante de ideas para los teóricos culturales, desde los seguidores de Boas hasta Lévi-Strauss (Hymes, 1970). Empleábamos la lingüística para criticar los opuestos binarios de Lévi-Strauss y la manera de definir la cultura que propuso David Schneider: la cultura como un «sistema de símbolos y significados» bien ordenado.

Empleábamos la lingüística para hablar de símbolos de acción («la pragmática»). Asimismo, la lingüística se relacionaba estrechamente con varios filósofos del lenguaje, y leíamos obedientemente los trabajos de autores como Peirce, Quine y Searle. Discutíamos las definiciones filosóficas del símbolo, nos preguntábamos cuál era el significado de decir que alguna cosa sustituía o representaba otra y cuestionábamos la relación entre símbolos y los contextos de la acción social.

Hablando de la acción social, también discutíamos interminablemente acerca de la relación entre la cultura y la estructura social, la organización social, la acción social, el «comportamien-

¹ Aquí hace falta otra advertencia: la percepción que uno mismo tiene de las figuras centrales de su propia facultad es tan egocéntrica como la percepción que uno tiene de la importancia de su propia facultad en la disciplina más amplia. La gran facultad de Chicago contaba con muchos académicos que eran figuras centrales en sus respectivas especialidades en las sub-disciplinas.

to» y «el sistema social». Junto al tema de la cultura versus el razonamiento práctico, ése era el otro gran debate en la teoría cultural en aquella época. No me acuerdo de nadie, aunque seguramente tenía que haber algunos, que cuestionara la creencia que tenían Schneider y Geertz en cuanto a la importancia de la cultura, pero se consideraba como esencial la cuestión de cómo la cultura se relacionaba con la acción social o la manera en que la informaba.

¿Era permisible o incluso necesario limitar nuestro trabajo a un análisis de símbolos y significados para demostrar los patrones, elucidar sistemas de pensamiento ajenos y criticar los sistemas de pensamiento de uno mismo? ¿o era quizás más importante vincular los símbolos con la acción para explicar lo que hacía la gente «en la vida real» y por qué lo hacía?

En 1973, Geertz publicó su ensayo programático sobre «la descripción densa». Este apareció como el primer ensayo en su colección «La Interpretación de las Culturas» (*The Interpretation of Cultures*, 1973). Se puede sostener que éste fue el libro más importante de la década de los 70 en la antropología sociocultural angloamericana. «La descripción densa» recurrió al pensamiento de investigadores de la filosofía del lenguaje y la hermenéutica (sobre todo Paul Ricoeur) para lanzar la «vuelta interpretativa» en la antropología y especialmente la analogía de la cultura como texto. Era perfectamente posible seguir trabajando con la teoría cultural de los símbolos y significados, informada por las filosofías hermenéuticas y las analogías textuales. También era perfectamente posible emplear la teoría de la cultura como texto para enfocar la acción social. De hecho, Geertz declaró que éste era uno de sus intereses centrales. Sin embargo, la vuelta interpretativa se convirtió en decididamente literaria. Si bien por un lado la antropología simbólica-interpretativa conducía a enfocar las culturas

como si fueran textos, y de ahí conducía a un enfoque literario en la interpretación de las culturas, por el otro lado conducía a enfocar la antropología como algo «textuado» o textual o creador de textos.

En términos más generales, se veía a la antropología como una práctica literaria, ubicada en un medio socio-histórico específico. Hasta mediados de los años 80, la vuelta literaria de la antropología había producido varios resultados: el debate sobre la reflexividad y el diálogo; un interés en la escritura antropológica, las etnografías «experimentales» y la expresión de experiencias antropológicas en géneros como la poesía; y un regreso a las exploraciones literarias de las generaciones anteriores de antropólogos que habían escrito poesía, ficción o prosa amena dirigida a un público más amplio (obras que fueron olvidadas o pasadas por alto en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial).

POLÍTICA E IDENTIDAD

Paralelamente a la vuelta literaria, se desarrollaban otras corrientes en la teoría y la práctica cultural antropológica. Se podría caracterizar a una de dichas corrientes como una transformación paulatina mediante la cual el interés en la cultura se convirtió en un interés en la política de la cultura. Yo mismo experimenté esa transformación mientras trabajaba a lo largo de diez años (de 1976 a 1986) a fin de escribir una monografía sobre el nacionalismo en Quebec (Handler, 1988). Cuando la Canadá francófona despertó mi interés por primera vez, pensé (de una manera ingenua, me parece ahora) que iba a escribir una etnografía sobre la vida de la gente de Quebec, es decir, sobre la cultura quebequense. Sin embargo, a medida que me sumergía en la investigación bibliográfica y la labor del campo, llegué a comprender que el aspecto de Quebec que me interesaba a mí, en mi calidad de teórico

cultural, no era precisamente la vida diaria de la gente. Después de todo, la vida diaria de la gente en Quebec no era muy diferente de la vida de muchas personas que yo conocía en los Estados Unidos. En realidad, lo que a mí me interesaba era la manera en que la «gente nativa» empleaba su propia vida diaria (es decir, la «cultura quebequense») para fabricar objetos socio-científicos e ideológicos. Llegué a comprender que el concepto de la cultura en la antropología de la corriente principal (como lo había deletreado Ruth Benedict de una manera paradigmática en su libro «Patrones culturales» (*«Patterns of Culture»*, 1934) era un concepto fundamental de la política nacionalista y de otras formas de la política sustentada en la identidad. A partir de ese momento, mi trabajo en Quebec se convirtió primero en un análisis de los usos del concepto de la cultura en varios contextos ideológicos, gubernamentales y cotidianos. Luego, se convirtió en una crítica del concepto antropológico de la cultura. Este proceso fue facilitado por mi propio distanciamiento de dicho concepto, necesario para estudiar la variante nacionalista del mismo.

El estudio del nacionalismo y de una política cultural occidental u occidentalizada se relaciona estrechamente con otro movimiento importante en la teoría cultural, captado en el título del prestigioso libro de George Marcus y Michael Fischer, «La Antropología como Crítica cultural» (*«Anthropology as Cultural Critique»*, 1985). Al contemplar la bibliografía de la etnografía experimental en una disciplina ya desencantada con lo que ellos denominaban la gran teoría, Marcus y Fischer abogaron por una antropología «repatriada» que integraría el análisis de otras culturas con un enfoque crítico sobre nuestra propia cultura. Como señalaron esos dos autores, éste era

una táctica explotada a veces por los seguidores de Boas. Por ejemplo, Margaret Mead (1928) empleó datos de Samoa para hablar de la manera en que se criaba a los niños en los Estados Unidos, mientras que Benedict (1946) hizo una comparación entre el igualitarismo occidental y la jerarquía japonesa. Según el punto de vista de Marcus y Fischer, la crítica cultural repatriada se estaba convirtiendo en una preocupación cada vez más central para la antropología del mundo poscolonial y transnacional. Me parece que los eventos posteriores han demostrado que ellos tenían razón. Tal vez los antropólogos ya estaban menos convencidos de su derecho de ir a cualquier parte del mundo para estudiar a los Otros. Al mismo tiempo, se interesaban cada vez más en el estudio de la cultura moderna occidental como cultura misma. Finalmente, las interconexiones globales que vinculaban a la gente del ámbito local con contextos más amplios obligaron a los antropólogos a prestar más atención al «mundo occidental dentro del mundo no occidental», y viceversa².

Otra tendencia importante en la teoría antropológica de aquella época fue la historia de la antropología, que surgió en gran parte gracias a los esfuerzos de George Stocking. Es posible ver el establecimiento institucional de dicha subdisciplina como evidencia de una auto-antropofagia por parte de la antropología: después de haber agotado sus recursos externos en el mundo postcolonial, la disciplina comenzó a alimentarse de sí misma. Sin embargo, yo prefiero ver esta tendencia de una manera positiva. La veo como otra clase de reflexividad, una conciencia creciente de la contingencia sociohistórica de la práctica antropológica. Como dice el título de un ensayo de Irving Hallowell, la historia de la antropolo-

2 Vale la pena señalar que el libro de Hynes, «Reinventando la Antropología» (*«Reinventing Anthropology»*, 1969), ya había planteado muchos de los temas que interesaron a Marcus y Fischer casi una generación entera más tarde.

gía es, en realidad, un problema antropológico. Es decir, si tomamos en serio la idea de que todas las actividades humanas están construidas culturalmente, entonces la antropología (como disciplina y como práctica) merece un análisis antropológico igual que cualquier otra cosa (Hallowell, 1965). De hecho, es necesario someter la disciplina de la antropología a una análisis antropológico sustentado en la historia, para poder ubicar y criticar nuestras propias ideas. Esto no quiere decir que los historiadores de la antropología nunca se ponen a adorar a los antepasados de una manera poco crítica, ni que jamás caen en algo parecido a un culto estúpido a las antigüedades. Tampoco quiere decir que los que critican la antropología hoy en día (tanto desde adentro como desde afuera) siempre tengan un buen conocimiento de la historia de la disciplina. Sí quiere decir que las contextualizaciones históricas pueden hacer un aporte incommensurable a las auto-criticas de las disciplinas y a las innovaciones teóricas.

Los temas e intereses de los año 80 arriba mencionados fueron resumidos en la colección de ensayos de James Clifford publicada en 1988, «El Dilema de la Cultura» («The Predicament of Culture»). En mi opinión, ese libro fue tan importante para su momento histórico que el libro de Geertz había sido 15 años antes. Geertz había reunido algunas de las tendencias intelectuales más poderosas de su época: una teoría cultural al estilo de Boas, pero rejuvenecida, el modelo del sistema social propuesto por Parsons, la teoría li-

teraria, la filosofía lingüística, y la investigación etnográfica de las nuevas naciones. De la misma manera, el libro de Clifford reunió muchas de las preocupaciones centrales de su propia generación de investigadores y escritores. «El Dilema...» presentó análisis agudos de algunos textos etnográficos clásicos y de ciertas convenciones de la documentación etnográfica, esbozos históricos de los contextos coloniales de la labor de campo realizada por antropólogos importantes, una perspectiva intelectual-histórica más amplia que vinculaba los textos antropológicos con otras formas del modernismo, y una preocupación casi angustiada por la política de la cultura. De la misma manera que el libro de Geertz, el de Clifford reunió sus ensayos publicados anteriormente. Asimismo, los libros de Geertz y Clifford incluyeron un nuevo trabajo programático «Descripción densa» («Thick Description»). El de Clifford fue el reportaje etnográfico «La Identidad de Mashpee» («Identity in Mashpee»)³.

«El Dilema...» reunió ensayos que eran paradigmáticos para algunas de las principales tendencias antropológicas de la década de los 80. De la misma manera, «Mashpee» señaló el camino hacia algo que se ha convertido en un tema sumamente importante en la teoría cultural de hoy. En realidad, «Mashpee» reúne la reflexividad, la historia de la antropología y un interés en la política de la cultura (y el papel de los antropólogos en dicha política). Lo hace de una manera tan perturbadora que el ensayo representa, en mi opinión, un desafío a la continuación de

³ Tal vez es significativo que el único ensayo publicado por primera vez en «La Interpretación de las Culturas» («The Interpretation of Cultures») fue el que comenzó aquel libro. De esa manera, se codificó o validó una nueva tendencia y se demostró que los trabajos anteriores publicados de nuevo en dicha colección conducían a aquella tendencia o podían ser entendidos en términos de la misma. En cambio, el ensayo de Clifford que no se había publicado anteriormente apareció como el último capítulo de «El Dilema...». Esto implica un sentimiento de incertidumbre acerca de su próximo trabajo. Me parece necesario dejar constancia de que «El Dilema de la Cultura» comienza con una introducción escrita específicamente para ese libro. Sin embargo, me parece que no se cita mucho a dicha introducción y que la misma no ha tenido mucha influencia, por lo menos en comparación con «Mashpee».

cualquier práctica antropológica. En ensayo relata los esfuerzos de algunos pueblos originarios de Estados Unidos en Cape Cod (Massachusetts) por recuperar sus tierras (cf. Campisi, 1991). Clifford demuestra la manera en que un modelo tradicional de la cultura, adecuado a las normas legales de los Estados Unidos, desempodera sistemáticamente a los pueblos colonizados, indígenas o del «cuarto mundo» cuando ellos buscan ejercer sus derechos a la soberanía territorial y cultural. Los supuestos en torno a los límites, la continuidad y la pureza (de la sangre, de las tradiciones, del idioma y de la cultura) que subyacen la percepción racional de lo que constituye «un cultura», actúan en contra de los pueblos cuyo sentido de su identidad colectiva fue construido en términos diferentes, frente a varios siglos de opresión colonial destructiva.

HABLAN LOS OTROS

Otra manera de contextualizar los dilemas en la teoría cultural planteados en «Mashpee» es la de reconocer lo importante que ha sido para la antropología la irrupción de las voces de los Otros en el curso de los últimos diez años. Por lo menos a partir de la conferencia de Wenner-Gren sobre «la Antropología hoy en día» («Anthropology Today»), celebrada en 1952, algunos antropólogos anglo-americanos han tomado interés en la práctica de la antropología por parte de investigadores que surgen de tradiciones culturales no occidentales (cf. Tax et al. 1953: 342-56). A medida que trazamos el crecimiento de esta tendencia, es legítimo afirmar que hasta los últimos años de la década de 1980 el trabajo de los antropólogos «nativos» y de los críticos «nativos» de la antropología había asumido una importancia tanto teórica como política. Los pueblos tradicionalmente estudiados por los antropólogos ya tenían

cada vez más poder para negar el acceso a sus comunidades por parte de los investigadores, así como para vigilar la investigación y hacer un seguimiento de los resultados de la investigación que se publicaron. No sólo eso: muchas veces, la crítica de dichos resultados realizada por los sujetos «nativos» presentaba desafíos teóricos y metodológicos sustanciales. Los académicos que tenían un sentido de responsabilidad, y que respetaban las reglas establecidas del debate intelectual, no podían pasar por alto dichos desafíos. En términos más generales, los antropólogos se han dado cuenta de que ahora trabajamos en un mundo postcolonial en el cual es frecuente que nuestros sujetos «leen lo que escribimos» (Breteil, 1993). Ya no podemos presentarnos como profesionales que tienen un conocimiento experto único de lugares y pueblos desconocidos. Los pueblos de esos lugares tienen un conocimiento igual o mayor que nosotros y, cada vez más, ellos tienen la posibilidad de hacer conocer sus puntos de vista.

«La irrupción de las voces de los Otros en la Antropología» significa más que la «réplica» de los pueblos nativos. El término «el otro» puede referirse a toda clase de sujetos dominados ubicados en el interior del mundo anglo-americano: las mujeres, la gente de la clase obrera, las personas de color, o las personas con orientaciones sexuales o de género no convencionales. Al interior de la Asociación Antropológica de los Estados Unidos, por ejemplo, existen entidades como la Asociación de Antropólogos Negros, la Asociación de la Antropología Feminista, la Asociación de Antropólogos Latinos y Latinas, y la Sociedad de Antropólogos Homosexuales y Lesbianas. Dichas entidades tienen un impacto cada vez más fuerte en la política organizativa de la asociación más grande, y además en los debates intelectuales que suceden dentro de ella⁴.

⁴ También existen otras entidades como la Asociación de Antropología Africanista, la Sociedad de Antropología Latinoamericana,

En términos más generales, ha surgido una nueva disciplina académica (aunque sus practicantes resisten las implicaciones políticas e institucionales de la disciplinariedad). La misión central de esta nueva disciplina parece ser orquestar una crítica de la gran teoría (incluyendo la teoría cultural) en términos de «raza/clase/género». Me refiero, desde luego, a la disciplina de los estudios culturales. Los estudios culturales amenazan y enfurecen a los antropólogos, y al mismo tiempo los atraen. Por un lado, nos ha desconcertado ver que se nos ha quitado la parte más importante de nuestra propiedad intelectual: el concepto de la cultura. Nos ha desconcertado todavía más encontrar que aquellas voces fuertes y tal vez influyentes en los estudios culturales utilizan nuestra propiedad sin sentir ningún reconocimiento de la deuda que tienen con nuestra disciplina. Parece que tienen poca comprensión de la larga historia de teorizar la cultura dentro de la antropología, y se refieren poco o nada a nuestros trabajos publicados. Por el otro lado, no hay duda de que la tarea de volver a teorizar la cultura (ni mencionar las prácticas académicas y las normas de la disciplina) desde la perspectiva «raza/clase/género» constituye un proyecto intelectual sumamente importante. Este proyecto tiene una importancia teórica y política enorme, y la mayoría de los antropólogos lo han descuidado a lo largo de la historia de la disciplina. Me parece a mí que en América del Norte (no intentaré hablar de la situación en Gran Bretaña), los estudios culturales ya están perdiendo terreno (lo poco de terreno que habían ganado) en el ámbito institucional, a medida que los académicos conservadores se vuelven a insertar en las facultades de inglés,

las cuales habían sido los principales hogares de aquella nueva cuasi antropología, por lo menos. Hay que reconocer que las revistas de antropología más prestigiosas de América del Norte están publicando una gran cantidad de ensayos que enfocan los términos y temas de los estudios culturales. Al mismo tiempo, es mucho menor la cantidad de ensayos que publican sobre los temas investigados por los antropólogos antes del surgimiento de los estudios culturales.

Entonces si queremos interpretar el dilema actual de la teoría cultural, ¿en qué situación nos deja todo lo que hemos dicho arriba? Me gustaría comenzar a dar una respuesta a esa pregunta señalando que supuestamente son los académicos de los estudios culturales los que «hacen teoría» en las facultades de humanidades. Los antropólogos, en cambio, quienes siempre «hacían» teoría de una clase u otra además de la etnografía, ya no caracterizan su trabajo en términos de «hacer teoría cultural». Me parece a mí que aquellas grandes batallas teóricas en torno a la cultura, la estructura social y el razonamiento práctico volvieron a establecer la hegemonía de un enfoque semiótico (simbólico e interpretativo) en el análisis de la cultura al interior de la antropología anglo-americana. Es cierto que ese enfoque no ha logrado convencer a todo el mundo. Las investigaciones de algunas personas influyentes en la disciplina siguen fundamentadas en otras perspectivas, por ejemplo la perspectiva marxista, la político-económica, o la psicológica. Pero la mayoría de nosotros que trabajamos con cualquiera de las perspectivas mencionadas ya no discutimos la importancia de la cultura. Tampoco discutimos las definiciones de los símbolos y la

la Sociedad de Antropología Norteamericana y la Sociedad de Antropología Europea. Sin embargo no existen sociedades destinadas a los antropólogos blancos, hombres, heterosexuales, europeos o norteamericanos. Es así que la Asociación Antropológica de los Estados Unidos refleja institucionalmente el viaje de la antropología por el camino del colonialismo y el postcolonialismo. Existen sub entidades conformadas por los colonizados y otras que estudian a los colonizados. También existen sub entidades que estudian el colonizador o la sociedad colonizadora. ¡Pero no existen sub entidades conformadas por los colonizadores mismos!

acción simbólica ni los modelos formales de cómo se estructura la cultura. Tal vez los estudios culturales hayan ayudado a resolver el conflicto entre los enfoques simbólicos y materialistas dentro de la antropología. Esto puede ser porque los estudios culturales tomaron forma como resultado del esfuerzo que hacían los académicos de la izquierda en su análisis de la sociedad contemporánea (Hall, 1992: 279; West, 1992: 689). De esa manera, los estudios culturales han podido superar la actitud ciega de varios marxismos y materialismos vulgares hacia la cultura. Al mismo tiempo, no han abandonado la crítica social y económica generada por aquellas perspectivas.

En todo caso, hoy en día los antropólogos hacen muy poca teoría cultural. Más bien, como ocurre con sus colegas en los estudios culturales, ellos teorizan raza/clase/género, el poder, el Estado, el cuerpo humano, la mirada, la hegemonía, la resistencia y todo lo demás.

En términos de la investigación empírica, estos temas teóricos se adaptan bien a una crítica cultural repatriada, al estudio de pueblos y eventos transnacionales y «no localizados», y al estudio de la política de la cultura y el pluriculturalismo.

RETORNO A LA VIVENCIA

Quisiera referirme de nuevo a mis propias investigaciones. Esta vez se trata de un estudio etnográfico del Museo de Williamsburg Colonial, una organización sin fines de lucro de tamaño mediano. Eric Gable, Anna Lawson y mi persona realizamos una labor de campo en dicho museo durante dos años. Comenzamos en 1990. La teoría cultural como tal jamás ha constituido un enfoque de este proyecto. Nuestras preguntas iniciales se dirigían hacia las representaciones culturales, y más específicamente a las representaciones históricas. ¿Qué imágenes del pasado fueron construidas por el Museo de Williamsburg Colonial?, ¿cómo cambiaron esas imágenes en el

curso del tiempo? y ¿cómo se relacionaban esas imágenes cambiantes con la estructura institucional y la vida social del museo? Cuando planteamos esas preguntas, asumimos una comprensión cultural de la acción social en vez de una comprensión materialista, funcionalista o psicológica de la misma. Veíamos la historia como una construcción simbólica. Si bien esa construcción simbólica se relacionaba con varias realidades empíricas, pasadas y presentes, no era determinada ni «causada» por ellas. Pasamos un largo tiempo interpretando las representaciones históricas del Museo de Williamsburg Colonial. Más allá de eso, nuestro trabajo analizó el problema de la hegemonía: ¿cuáles estructuras del poder se apoyaban o se implicaban en la construcción de la historia realizada por el Museo Williamsburg Colonial? Dicha pregunta nos hace recuerdo de un análisis marxista más antiguo de la relación entre las clases sociales (o «fragmentos de clases») y las ideologías. Sin embargo consecuentes con nuestra posición culturalista, jamás asumimos que los fenómenos ideológicos (en este caso, las representaciones históricas) dependieran de los fenómenos institucionales o económicos, ni que fueran causados por los mismos de una manera que les volviera «menos reales». Más bien, según nuestra comprensión, la construcción de la historia y la estructura institucional del Museo de Williamsburg Colonial constituían fenómenos culturales. De ahí nos preguntamos cómo se reforzaban o se contradecían entre sí. También investigamos la manera en que los propios «nativos» (o sea, los funcionarios y los visitantes del museo) comprendían dichas relaciones. Para resumir, nuestro proyecto no intentó hacer un avance de la teoría cultural. Más bien, intentamos emplear la etnografía para explorar el funcionamiento de la hegemonía en un lugar específico, ubicado además en nuestro propio patrio trasero (Gable y Handler, 1994; Handler y Gable, 1997).

Un segundo enfoque de nuestro estudio era la cuestión de las voces de los Otros. Específicamente estudiábamos la lucha por incluir la historia africano-americana en la versión de la historia de los Estados Unidos presentada en el Museo de Williamsburg Colonial (Gable, Handler y Lawson 1992, Lawson, 1995).

En mi opinión, ninguna investigación que estudia los museos hoy en día puede evitar esos temas, porque ubican al centro de los debates que realizan los funcionarios de los museos en torno a sí mismos y sus instituciones.

Mirar el proceso de la construcción de la historia negra en el Museo de Williamsburg Colonial no nos llevó a la teoría cultural, sino a la cuestión de la política cultural y racial: ¿cuáles son los mensajes que transmiten las historias contadas por el museo acerca de los americanos africanos y la esclavitud?, ¿cómo se relacionan dichos mensajes en el racismo institucional en el mundo de los museos y en la sociedad más amplia? y ¿cómo son interpretados o empleados dichos mensajes por parte de los diferentes ámbitos de la sociedad?

Podría parecer que las preguntas en torno a la hegemonía, la relación entre la representación cultural y el poder institucional, y las luchas de los «otros» por controlar los procesos de la representación cultural, se deben más a la teorización de los estudios culturales que a la teoría cultural dentro de la antropología. Pero está claro que nuestra manera de contestar dichas preguntas, es decir la investigación etnográfica, surge exclusivamente de la antropología y no debe nada a los estudios culturales. Afirmar eso significa plantear que la naturaleza única de la antropología como disciplina ya no depende de las metodologías y los rituales de la labor de campo a los cuales nos aferramos de una manera tan tenaz. Sin embargo, la metodología etnográfica representa algo más que una metodología. Yo quisiera plantear que

nuestra comprensión de la cultura está implícita en el uso que hacemos los antropólogos de la etnografía, e incluso en nuestra dependencia de la etnografía y la fe que tenemos en ella. Nuestra comprensión de la cultura se sustenta en 150 años de debate en torno al concepto de cultura, un periodo de tiempo que a la vez define nuestra historia como disciplina institucionalizada en América del Norte y en Gran Bretaña (si bien en ese último país existe un énfasis teórico y terminológico algo diferente).

EL CONCEPTO DE CULTURA

Me gustaría destacar dos aspectos del concepto de la cultura que se encuentran implícitos en la investigación etnográfica. En primer lugar, los antropólogos siempre se han inclinado hacia el extremo «no intelectual» del espectro intelectual/no intelectual. Es decir, siempre hemos pensado la cultura en términos de la vida diaria de la gente común, y no en términos de los productos culturales de la élite. Esto sigue siendo cierto a pesar de la vuelta literaria que sucedió hace poco en la antropología. El hecho de que la práctica antropológica está fuertemente textualizada no quiere decir que nuestros intereses se limitan a aquellos aspectos de la vida cultural que toman forma en los textos, o que existen solamente como textos. Se ha criticado la manera en que la antropología depende de una forma demasiado exclusiva del conocimiento transmitido a través de los textos (Tyler, 1987, por ejemplo). Sin embargo, la mayoría de aquellas críticas no sostienen que la disciplina haya fallado en términos de los temas que ha escogido estudiar. Más bien, la crítica se dirige hacia la manera en que la investigación antropológica «procesa» o trata esos temas en los protocolos de entrevistas, las anotaciones de la labor de campo, y la redacción etnográfica. Podríamos reconocer que la mayoría de los resultados de la

investigación antropológica se publican en la forma de textos. Por eso nuestros productos son tan elitistas e intelectuales que el trabajo producido por las disciplinas más altas de la alta cultura, como la literatura y la filosofía. Sin embargo, los antropólogos seguimos orientados hacia un mundo de culturas heterogéneas y hacia las actividades culturales en todos los puntos del espectro intelectual/no intelectual.

Considerando que los estudios culturales buscan involucrarse políticamente en una lucha contra las hegemonías actuales, nos sorprende encontrar evidencia de que dicha disciplina permanece fuertemente orientada hacia la alta cultura en sus actitudes y prácticas. A lo mejor esta situación refleja la cultura de las facultades de literatura, y constituye una posición no totalmente consciente que subyace en las creencias políticas que sostienen los practicantes de los estudios culturales de una manera más consciente. Esto no quiere decir que dichos practicantes nunca demuestran interés por la cultura no intelectual, «popular» o «de las masas». Sin embargo, significa que incluso cuando demuestran ese interés, generalmente concentran su atención en los textos o productos acabados, y no en las situaciones sociales en las cuales dichos textos o productos se elaboran y consumen.

En segundo lugar, la investigación etnográfica está sustentada por una comprensión de la cultura que se nutre con la lectura de «la literatura etnográfica». A pesar de tener muchas limitaciones etnocéntricas, esta literatura es transcultural y pluricultural de una manera más significativa que la literatura de cualquier otra disciplina actualmente institucionalizada en el mundo académico occidental (gf. Godelier, 1997: 5). Incluso los que trabajamos exclusivamente en situaciones occidentales modernas, estamos cons-

cientes de las culturas alternativas. Nuestra conciencia de esas culturas se ha nutrido gracias al hecho de que hemos leído de creencias y prácticas casi imposibles de imaginar. No obstante, según nos insiste nuestra educación antropológica, esas creencias y prácticas tienen sentido para los pueblos que las sostienen. Eso nos proporciona un marco de referencia comparativa que puede llevarnos a hacer un cuestionamiento crítico de las características aparentemente obvias de las situaciones que estudiamos. Los antropólogos no somos necesariamente más críticos (sea lo que sea el significado de eso) que los académicos de otras disciplinas. Sin embargo, nuestro enfoque en lo ordinario y lo cotidiano, visto con la ayuda de cierto conocimiento de cómo son las alternativas de lo cotidiano en otros lugares, a veces nos conduce a percibir las cosas que otros pasan por alto⁵. No obstante, muchas veces, los antropólogos no han podido evitar la actitud ciega en términos de raza/clase/género identificada por los estudios culturales como problemática.

De todas maneras, el romance duradero entre la antropología y la investigación etnográfica está experimentando presiones severas a causa de nuestra nueva comprensión de la política de la cultura y nuestro interés en la misma. Tal vez es en esta área donde la política y la ética se cruzan con la teoría cultural. El resultado de ese cruce podría poner fin a la etnografía (y a la antropología misma) o bien podría redefinir y rejuvenecer la manera antropológica de enfocar la cultura.

INVENCIÓN DE LA TRADICIÓN

Quisiera retroceder un momento. Me parece ahora que el trabajo que hice en Quebec y, en términos más generales, la literatura sobre «la invención de la cultura/tradición» a la cual ese trabajo aportó, muchas veces procedió sin mucha

⁵ Las ideas planteadas en el presente párrafo se desarrollaron durante discusiones con Daniel Segal.

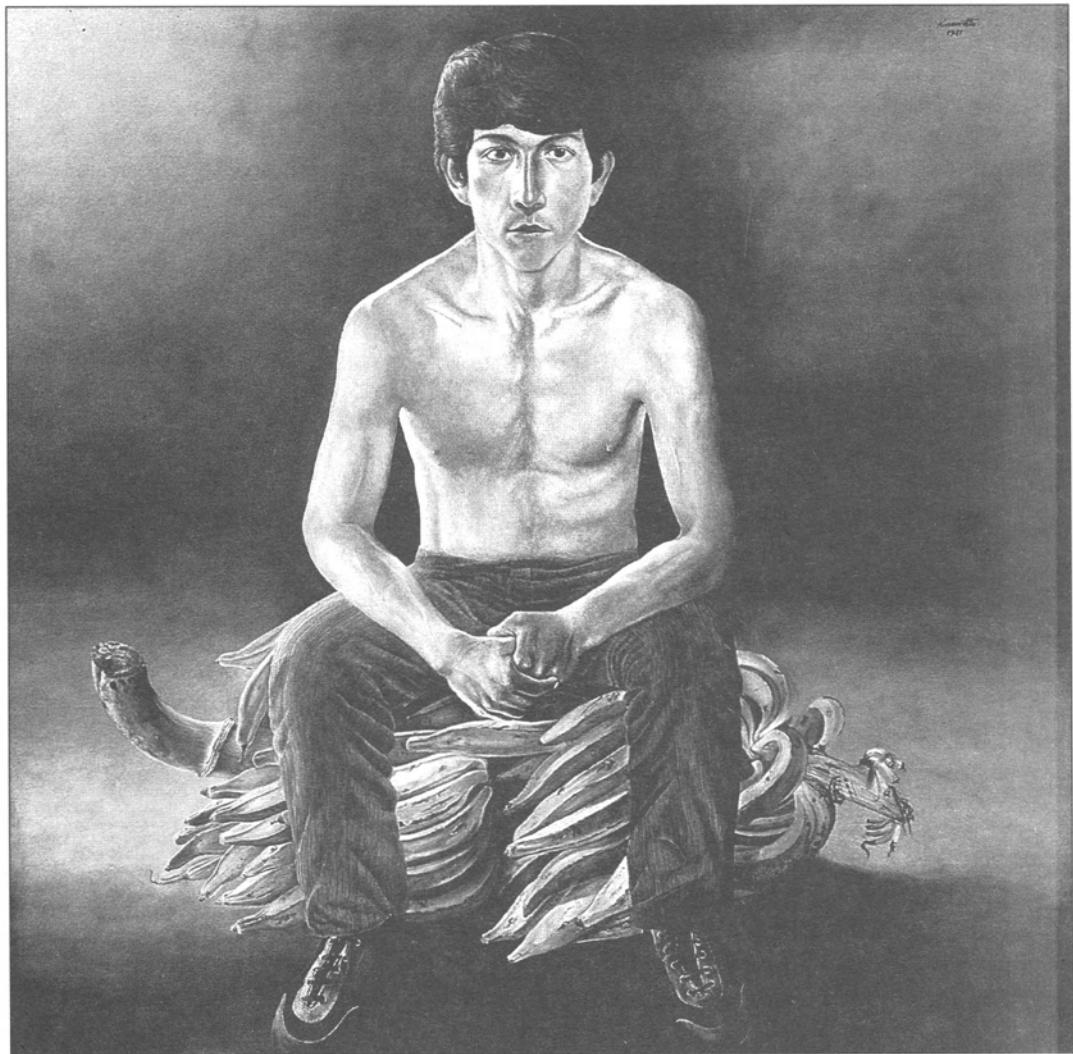
sofisticación política. Al estudiar la manera en que los «nativos» en una amplia gama de situaciones en los siglos 19 y 20 emplearon alguna variante del concepto de la cultura para imaginar la comunidad y generar la colectividad sociopolítica, fue bastante difícil «deconstruir» las versiones de su cultura y su historia expresadas por esa misma gente. Existieron buenas razones analíticas y empíricas para hacerlo. Sin embargo, y sin hablar en nombre de otros investigadores, debo admitir que en ese momento yo no veía lo problemático que era esa deconstrucción para los pueblos asediados, que luchaban por asegurar o mantener su forma de vida, su forma de gobierno, su territorio, o simplemente por resistir la opresión ejercida sobre ellos por un Estado poderoso.

Entonces, sean lo que sean los beneficios teóricos de analizar la construcción de la cultura, los antropólogos deberían reflexionar con mucho cuidado en torno al papel que desempeñan ellos mismos (o el papel que se les puede obligar a desempeñar) en luchas culturales como la del pueblo Mashpee. Un proyecto teórico fundamental para la antropología actual es el de encontrar instrumentos para evaluar y comparar los usos sociales y políticos de la invención cultural en una variedad de casos. En un extremo de algo que yo imagino como espectro, tenemos las instituciones que fabrican culturas represivas y violentas. El caso prototípico sería el aparato cultural nazi (Mosse, 1975). En el otro extremo del espectro estarían ubicados los nacionalismos o los movimientos de orgullo étnico compuestos por los grupos cercados, colonizados, explotados y expoliados, como por ejemplo los americanos africanos en los Estados Unidos. Un factor que com-

plifica la tarea del teórico es la retórica moralista que muchas veces acompaña la fabricación de las culturas. Caracterizar el grupo de uno como cercado o colonizado significa afirmar que es un grupo oprimido, o por lo menos víctima de una coyuntura anormal. Como señaló Maryon McDonald (1989), argumentos como estos generalmente implican que el grupo reclama una posición superior en términos morales. Este reclamo puede de hacer que la posición crítica del analista exterior sea políticamente difícil. Además, grupos a lo largo del espectro hacen uso de los supuestos fundacionales que estructuran la mayor parte de las ideologías nacionalistas. Todo esto quiere decir que la posición crítica del analista antropológico frente a movimientos específicos depende tanto o más de consideraciones políticas o éticas como de las cuestiones de la teoría cultural como tal.

Finalmente estudiar la política de la cultura significa practicar la política de la cultura. En términos más generales, «hacer» teoría cultural significa adentrarse en un terreno en el cual otros además de nosotros (o nativos como nosotros mismos) están empleando ideas en torno a la cultura para cumplir un trabajo en el mundo. Si hemos aprendido algo de las diferentes críticas relativizantes de nuestro conocimiento esbozados arriba, debe ser que el conocimiento social-científico, incluyendo la teoría cultural, tal vez es porque en la coyuntura actual parece menos importante construir una teoría cultural pura y más importante comprender los efectos de la cultura global moderna o postmoderna -la cultura que ha producido la teoría cultural!- en el «gran espectro» de las diferencias humanas (Benedict, 1934: 24).

Tito Kuramoto M., Retrato chico de Sará, 1982



El discurso indígena y el conflicto lingüístico

En este trabajo, el autor intenta identificar alguna experiencia y conocimientos obtenidos desde la llamada sociolingüística de las actitudes y la conciencia lingüística. En este marco se plantea el problema de la etnicidad y pretende demostrar que lo étnico opera como un principio estructurante de la reflexividad del sujeto hablante.

Héctor Muñoz Cruz

Sumándose a las vertientes críticas y filosóficas de la antropología social, la sociolingüística en Latinoamérica ha intentado dar forma y sustancia a su constitución científica, planteándose el futuro de las culturas y lenguas indoamericanas como una de sus cuestiones teóricas fundamentales.

De un modo análogo, así se dio también el desarrollo histórico de la sociolingüística en Estados Unidos y Europa, a partir de la segunda mitad del siglo XX, aunque referido a las llamadas minorías raciales y corrientes migratorias.

En todas las latitudes, los primeros planteamientos sociopolíticos y programáticos de la sociolingüística crearon grandes expectativas en líderes, investigadores y educadores, porque se decía que este tipo de análisis contribuiría a resolver los cruciales y conflictivos procesos interculturales contemporáneos, en relación con los derechos indígenas, la educación, el uso y la importancia social de las lenguas indoamericanas y sus variedades.

Esta perspectiva optimista permitió un relativo auge de esta disciplina en ámbitos universitarios y proyectos educativos latinoamericanos, gracias al cual se produjo un aumento considerable -aunque insuficiente- en la acumulación de documentación cuantitativa y cualitativa sobre las poblaciones indoamericanas de nuestro continente.

Sin embargo, más pronto de lo imaginado, los investigadores se han dado a la tarea de revisar y replantear a fondo las herramientas teóricas y analíticas y también la validez de las explicaciones sociológicas de los primeros estudios sociolingüísticos. Norbert Dittmar (1976, 1981), Weinreich et al. (1968) y Leslie Milroy (1981), entre otros autores, sugieren que esta ciencia asiste al colapso de sus sueños originales, porque se derrumban poco a poco algunos de sus principios incuestionables, debido al reducido alcance teórico de sus análisis y, especialmente, por el exceso de descriptivismo de las categorías que pretendían dar cuenta del dinamismo y la historicidad de los procesos sociolingüísticos.

Tales revisiones han puesto en el centro de interés dos interrogantes esenciales:

- ¿Hacia dónde va la sociolingüística?
- ¿Cuál es el impacto de esta disciplina en los objetivos y contenidos de los proyectos indígenas?¹

Las experiencias y los conocimientos hasta ahora acumulados por las investigaciones sociolingüísticas en México constituyen un conjunto muy variado de análisis referidos a los grupos étnicos, entre los cuales se pueden mencionar: los procesos de identificación, las particularidades de las fronteras lingüísticas y la dialectalización, el conflicto lingüístico (desplazamiento y resistencia) de las lenguas minoritarias frente a la lengua castellana, las interferencias entre lenguas no emparentadas, las prácticas discursivas de las representaciones de la etnicidad; la historia de la comunicación interétnica, las acciones de alfabetización y estandarización de las lenguas alfabéticamente ágrafas y los clásicos avatares de la educación bilingüe indígena.

En la mayoría de los trabajos, sin embargo, persisten limitaciones iniciales, tales como la desvinculación respecto de otras ciencias sociales, el alcance anecdótico de los descubrimientos, más bien como apoyo empírico a concepciones académicas surgidas en contextos socioculturales diferentes y la generalización superficial de categorías y técnicas, algunas veces sin conocimiento

suficiente de las implicaciones sociales y teóricas subyacentes.

En este trabajo¹ intentaremos identificar algunas experiencias y conocimientos obtenidos desde la llamada sociolingüística de las actitudes y la conciencia lingüística². Desde este campo, se plantean los problemas de la etnicidad e identidad en el marco de la relación compleja e inconsistente entre el uso comunicativo y el discurso metalingüístico del uso, cuyos datos fundamentales son las estrategias discursivas y las estructuras proposicionales o predicativas de la enunciación.

A partir de las proposiciones que contiene el discurso metalingüístico del uso, la etnicidad y la identidad se analizan como contenidos o referentes de la reflexividad de los hablantes acerca de la naturaleza y función del lenguaje en la vida cotidiana, que normalmente se articula como un sistema etnocentro de creencias y categorizaciones. Así, se espera demostrar que lo étnico y lo identitario operan como principios estructurantes de la reflexividad metalingüística de los sujetos, con el fin de explicar la pertenencia, exclusión o cooperación dentro del grupo comunitario.

Finalmente, intentaremos hacer ver que en el discurso reflexivo metalingüístico cobran gran importancia los aspectos biográficos (parentesco, barrio, lugar de nacimiento), la historia colectiva, los episodios de solidaridad (liderazgos, participación en trabajos colectivos) y la adhesión a símbolos de identificación (mitos, ceremonias y lengua³.

1 Este trabajo es una versión modificada de un artículo del mismo autor publicado en *Acciones textuales* (1990), Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México.

2 Puede considerarse un hecho afortunado que la historia «latinoamericana» de la sociolingüística cuente con una valiosa fuente de revisiones críticas, las cuales analizan los estudios más trascendentales en el ámbito nacional, las concepciones teóricas predominantes y también las limitaciones y necesidades principales, en lo que respecta a los objetos específicos de investigación, enfoques teóricos y aplicaciones. Cf. Lastra 1975 y 1988; Suárez & Lastra 1980; López Morales 1980 y 1989; Parodi 1981; Zimmermann 1982; Suárez 1983; Hamel & Sierra 1983; Muñoz 1986; Roth 1986; Flores & López 1987; Monzón 1988 y Díaz Couder 1989.

3 Cf. Lambert 1972; Lafont 1977, 1979, 1980a y 1980b, Scherfer 1982; Bierbach 1980 y 1982; Dittmar & Schlieben-Lange 1982 y Muñoz 1981 y 1983.

BUSCANDO UN OBJETO DE INVESTIGACIÓN

El conocimiento sistemático de las actividades metalingüísticas de los hablantes, entendidas en una doble dimensión: como capacidad comunicativa básica, por una parte, y como prácticas interpretativas o racionalidad pre teórica acerca de la lengua, la comunicación social y los grupos humanos, por otra, no sólo involucra requerimientos científicos inherentes a todo objeto de investigación (cuestionamientos sobre la naturaleza del fenómeno, definición, estructura, relaciones y funciones), sino que además confronta la exigencia social de hacer patente su impacto o importancia en el sector de la realidad social aludido en los juicios y valoraciones reflexivas. Por esta razón, cualquier estudio de este tipo se enfrenta al problema de establecer la validez, funcionalidad y la fuerza de cambio que tienen las concepciones de los hablantes: o se toman como auténticos testimonios de cómo se integran y distribuyen los fenómenos comunicativos en un contexto social o, por el contrario, se consideran sólo como estructuras especiales del saber metalingüístico que nada tienen que ver con el uso real del lenguaje, como sugiere Robert Lafont (1977, 1979, 1980a y 1980b).

Al respecto, resulta muy sintomático que los principales avances en este campo provengan de la investigación de conflictos sociales marcados por la radicalización política o enfrentamiento armado en sociedades contemporáneas, en los cuales adquieren gran relevancia problemas de poder, racismo, estatus o de identidad de minorías étnicas, lingüísticas o religiosas. Recordemos, por ejemplo, el caso de vascos y catalanes en España, hispanoamericanos y negros en Estados Unidos, españoles y turcos en Alemania, anglosajones en Sudáfrica, albaneses y serbios en Kosovo y la población indoamericana en nuestro continente. Estos procesos sociales pueden deri-

var en la violenta actualidad de los conflictos étnicos en la Europa Oriental, especialmente en Kosovo, Bosnia y Chechenia. Para Rafael Ninyolés (1980), se trata del dilema contemporáneo de la desigualdad social, que comprende las alternativas de una democratización político-cultural, por una parte, o una exaltación bilingüista dentro de un proceso de sustitución lingüística, por otra.

La presencia de condiciones ideológicas que interfieren la interpretación crítica de las relaciones interculturales acentúa la complejidad de los conflictos. En caso de conflictos lingüísticos, se internalizan parámetros hegemónicos destructivos en los propios dominados. Al respecto, K. Lenk (1971) señala que una de las formas más eficaces de dominación social consiste en el ocultamiento o mitificación de las estructuras propias de un sistema social, por medio de complejos de opiniones y representaciones que modelan no sólo la capacidad cognoscitiva, sino también la conciencia misma de los sujetos.

Las actividades reflexivas sociolingüísticas constituyen un factor fundamental de las prácticas sociales de los hablantes, que se sustentan en una capacidad de pensamiento muy elaborado y sistemático que permite interpretar y valorar las posibilidades de estabilización, transformación o destrucción de una comunidad específica. La reflexividad opera sobre la base de un modelo representacional, un auténtico código cultural acerca de las funciones que desempeña la comunicación social dentro de un proceso de dominación, y desde allí se establecen las expectativas de progreso, liberación y modernización de los grupos subordinados. En consecuencia no es posible analizar las diversas producciones discursivas de la reflexividad sociolingüística sin establecer algún tipo de conexión entre uso lingüístico, cambio histórico y conciencia social.

Parece razonable admitir entonces la existencia inevitable de una perspectiva etnocentrista,

en el sentido de que cada comunidad establece su pauta específica de expectativas y necesidades que, por ser cruciales para el funcionamiento de la sociedad respectiva, pasan a convertirse en objetos o temas significativos de las interpretaciones de carácter permanente, menos propensas al cambio.

CUATRO PRINCIPIOS

En términos epistemológicos de una investigación empírica, esta concepción de la reflexividad sociolingüística se sustenta en cuatro principios de análisis:

El primer principio la define como un proceso de descripción, interpretación y valoración de la comunicación y las lenguas que se realiza siempre como una práctica conversacional «normal»⁴.

El segundo afirma la posibilidad de acceso a los fundamentos que subyacen a las actitudes y otras prácticas reflexivas, por medio de estímulos discursivos.

Tradicionalmente, las investigaciones se han centrado en el dato manifiesto. Esto explica por qué los fundamentos de la racionalidad metalinguística de los hablantes quedaban fuera de alcance de las técnicas de análisis. Procedimientos muy conocidos en el estudio de actitudes lingüísticas, tales como el Diferencial Semántico (Osgood & Suci & Tannenbaum 1971) y el Matched Guise (Lambert 1972), por razones epistemológicas diferentes, acaban su pesquisa en la superficie verbalizada de las interpretaciones. Tales técnicas de elicitation están diseñadas para las «cristalizaciones» (Berger & Luckmann 1972) del sistema interpretativo, en cierto modo, es la fase

menos reflexiva y menos crítica de la actividad metalinguística⁵.

El problema reside en el valor o alcance generalizado que se le atribuyen a tales datos. Es decir, las enunciaciones obtenidas pasan a sumir la representatividad total de los procesos reflexivos y se ignora muchas veces que estas técnicas operan con categorías y un metalenguaje provistos por el investigador. Deveraux (1977) y Bierbach (1982), entre otros, califican a estas metodologías como «direccionales» y «cerradas».

Desde una perspectiva diferente, se han sugerido metodologías abiertas, no direccionales, sensibles a las reorientaciones y cambios en la producción discursiva de los hablantes. La entrevista en profundidad, en sus diversas modalidades, se ha utilizado en investigaciones recientes a fin de acceder a las fundamentaciones y al reconocimiento del sujeto en sus propias concepciones. De estos intentos han surgido importantes contribuciones: «Espectacularización» y «Pantalla ideológica» (Lafont 1980), «Contradicción sistemática en el Uso y el Discurso del Uso» (Schlieben-Lange 1977) y «Reflexividad primaria y secundaria» (Recanatti 1979).

En los estudios empíricos realizados con hablantes otomíes y mazahuas hemos utilizado las contribuciones mencionadas para diseñar una pesquisa compleja y paulatina, que combina metodologías abiertas y cerradas, y que emplea mediaciones con discursos de hablantes nativos, las cuales generan inducciones en el estilo discursivo, pero no inhiben los contenidos y categorizaciones del hablante.

4 Una explicación más detallada en: Muñoz 1987 y 1989 y Hamel & Muñoz 1989. Las referencias empíricas remiten a una investigación colectiva realizada en comunidades mazahuas del Estado de México. Cf. Muñoz & Carrión & García & Mena 1996.

5 La connotación de normalidad se utiliza para cuestionar la afirmación de los enfoques mentalistas que consideraban la actividad reflexiva como una estructura «excepcional, redundante y vana», desde la perspectiva comunicativa. El supuesto de la dimensión predictiva excepcional fue un soporte indiscutible de los pioneros trabajos psicosociales de las actitudes (cf. Allport 1935; Doob 1947 y Thurstone 1928).

Según el tercer principio, la reflexividad sociolingüística constituye un componente significativo de la conciencia social general de los hablantes indígenas que, insertos en un bilingüismo conflictivo o diglósico⁶, oscilan entre un discurso público (plano de los prejuicios y estereotipos) y la conciencia posible (plano de la problematización o interpretaciones propias).

Sobre este punto surgen dos cuestiones teóricas importantes:

- ¿Cuál es la participación de la reflexividad sociolingüística en el proceso de formación y desarrollo de la conciencia?
- ¿Cuáles son las funciones de las creencias, prejuicios y otras modalidades del saber pre científico acerca del lenguaje, dentro de un contexto de cambio social, de resistencia cultural o de conflicto intercultural?

El cuarto principio sugiere que los elementos afectivos, de identidad fragmentada y de praxis social discriminada que componen las proposiciones acerca del conflicto lengua indígena/español, vuelven difuso o inofensivo el carácter desarticulador de las reglas «mestizas» de la comunicación y la política lingüística, dando origen a una concepción popular de la congruencia o problematización del conflicto intercultural.

LA CONCIENCIA SOCIAL COMO DISCURSO DEL CONFLICTO LINGÜÍSTICO

Con base en las consideraciones precedentes, resulta indispensable discutir y quizás abandonar el concepto de «actitudes», por remitir a lo más superficial de la reflexividad. Cabe entonces esta-

blecer un marco teórico más definido. Según Schlieben-Lange (1982:221 y ss.), las investigaciones recientes postulan básicamente tres conceptos alternativos: conciencia lingüística, saber lingüístico y discurso sobre la lengua.

Entre las principales dificultades del primer concepto está la implicación de una teoría de la conciencia. De hecho, se puede discutir si los contenidos de la conciencia lingüística pertenecen al dominio del pre consciente o del consciente. El segundo concepto no requiere de una solución al problema del pre consciente contra el consciente, pero se enfrenta a una nueva cuestión: ¿cómo se producen y qué transmiten los sistemas del saber lingüístico? Y adicionalmente, ¿cómo coexisten sistemas concurrentes? En realidad, resulta muy difícil distinguir entre elementos producidos por un hablante a partir de experiencias propias.

El tercer concepto se limita a trabajar con «lo que se dice» acerca de la comunicación y las lenguas. No hace falta reconstruir lo que piensa el individuo ni decir lo que la sociedad o los grupos de la sociedad saben, lo cual sería extremadamente problemático. La implicación interesante del tercer concepto es que solamente los elementos del saber y de la conciencia lingüística que toman la forma de discurso pueden ser identificados y discutidos. La puesta en discurso presupone el diálogo y la argumentación social.

Las reflexiones que siguen operan bajo la orientación del concepto de discurso reflexivo.

Las producciones discursivas de los hablantes indígenas que vinculan los elementos valorativos, disposicionales e ideológicos acerca del conflicto lengua indígena/español presuponen dos concepciones sobre la inserción en la sociedad nacional:

6 Ambas propuestas metodológicas constituyen aportes importantes para la definición de los objetivos de las investigaciones sobre actitudes, puesto que trabajan con un campo muy eficaz de socialización del conocimiento y de patrones de comportamiento comunicativo.

una asume el papel interviniente del lenguaje y la comunicación en el lenguaje, el acceso al trabajo y las actividades económicas en general. Y la otra afirma que las sociedades indígenas necesitan recursos de equiparación social con los otros sectores populares de México.

A partir de las concepciones anteriores, se pueden entender mejor las orientaciones económico-istas e inmediatistas de la reflexividad sociolingüística, que despojan de interés al trabajo reivindicativo, recuperador y defensor de la cultura indígena. Esta tendencia «en corto» (Warman, citado en Bonfil 1989) no descarta, pero hace extremadamente difícil la manifestación de la resistencia colectiva al proceso de desplazamiento sociocultural.

En el nuevo paradigma de la reflexividad sociolingüística se le ha atribuido un carácter casi axiomático a la relación contradictoria entre el comportamiento comunicativo y el discurso sobre la comunicación, relación especialmente válida para las situaciones de conflicto lingüístico.

Los estudios que se refieren a situaciones de conflicto abarcan una amplia gama de posiciones, desde una opinión generalmente sostenida que establece una alta correlación de actitudes y valoraciones positivas con usos estables de una lengua (y viceversa), pasando por posturas intermedias que hablan de cierta influencia, hasta puntos de vista tan radicales como los de Lafont (1977, 1979) quien afirma que, en última instancia, los discursos reflexivos sobre el lenguaje no afectan en absoluto los usos reales de las lenguas minoritarias.

Esta última posición nos parece particularmente interesante, puesto que cuestiona un dogma tradicional en la sociolingüística. Lafont se pregunta, en primer lugar, hasta qué punto la entrevista puede servir como instrumento para recabar información fidedigna sobre los usos reales de una lengua minoritaria. Llega a la conclu-

sión de que los discursos estereotipados, los enunciados generales sobre los usos, no reflejan la situación real, puesto que se interpone -entre ella y la situación de encuesta- una suerte de «pantalla ideológica», de tal manera que la realidad diglósica solamente se puede eliciar en las entrevistas como un sistema de representaciones, es decir, como la ideología del uso. (Hamel & Muñoz 1989: 135-6).

Como se puede apreciar, se utilizan tres criterios para sostener el principio de contradic-toriedad mencionado: falta de correspondencia empírica, carencia (del discurso) de un potencial de cambio o de influencia sobre el uso lingüístico y tendencia mitificadora del discurso.

A partir de las observaciones y materiales obtenidos en las regiones indígenas estudiadas, esperamos demostrar que la relación uso/discurso sobre el uso es más compleja, porque comprende otros elementos además de la contradic-toriedad.

En primer lugar, hay una distinción indispensable de establecer, que se relaciona con la función comunicativa que domina en la situación de elicitación de los materiales reflexivos. Cabe distinguir entre representaciones descriptivas e interpretativas. En efecto, cuando se pregunta por la realidad cotidiana de las prácticas comunicativas, en términos de distribución de lenguas, dominios sociales y reglas de selección según los interlocutores, dominan las proposiciones descriptivas en el discurso de los hablantes, de modo tal que se produce una constatación fidedigna precisa de las modalidades que presenta la diglosia en el contexto de los hablantes. Por el contrario, cuando se requieren explicaciones, dominan las proposiciones valorativas y argumentativas que suelen remitir a un plano más remoto de la realidad. Es en este plano donde con mayor frecuencia se presenta la contradicción.

Una segunda distinción interesante se da a partir de la referencia temporal del discurso reflexivo. La génesis del conflicto lingüístico (el

pasado de la cultura originaria) da lugar a narraciones o reconstrucciones, en las cuales los sujetos son idealizaciones de un colectivo histórico, respetado por haber iniciado la cultura, por haber convivido con la naturaleza y otras fuerzas mágicas, pero ajeno a la situación, exceptuando los elementos de identidad que han heredado a las generaciones actuales, que ahora tienen una cultura, una lengua y una vida «mezclada». La fase actual del conflicto lingüístico está medida por las relaciones de respuesta en sus diversas instancias. Podríamos decir que comprende una lucha de mentalidades, cuyos discursos muestran distintos grados de correspondencia con la realidad social. Aunque el principio de la heterogeneidad y del realismo ha sido un criterio central de las metodologías sociolingüísticas, las unidades sociales que se manejan oscurecen la diferenciación interna de las comunidades indígenas.

La tercera distinción se establece en los contenidos del discurso reflexivo. Tenemos, por una parte, una pauta de objetos significativos, cuya lógica corresponde directamente a la estructura cultural de la etnia, lo cual hace extremadamente difícil definir la magnitud de la contradicción: ¿se define en relación a la cultura indígena?, ¿a la cultura mestiza ?, ¿a los grupos dominantes o subalternos de la cultura nacional? Y, por otra parte, está un sistema de creencias que se vinculan más con los patrones ideológicos hegemónicos y que se presenta como un conjunto de proposiciones dadas por verdaderas, transmitidas mediante la socialización interna.

En nuestras investigaciones, se ha descubierto que la pauta cultural de contenidos fundamentales de la reflexividad socio-

lingüística esta conformada por los siguientes objetos significativos:

- El bilingüismo, como recurso de relación social interétnica y de movilidad.
- La evolución y adquisición diferenciada de las lenguas.
- La percepción de la identidad principalmente a través de la lengua.
- La vinculación del español con la educación, progreso y modernidad.
- Las relaciones con las instituciones oficiales.
- La pureza de la cultura originaria y la mezcla de la actual.

En cuanto al primer nivel, experiencias en el medio indígena mexicano y de otros países nos ayudan a postular la existencia de un saber posicional muy generalizado, que articula dos concepciones básicas:

- Una lógica de las bondades adquiridas a partir del dominio de una lengua estándar, lo que les permite la inserción en la sociedad receptora,

Tito Kuramotto M.. Niño en el Pirat. 1980



- nacional e internacional, y en la cultura de masas (heteroestereotipo) y
- Una percepción de la definición y reproducción de la etnicidad e identidad étnica (autoestereotipo).

Ambas concepciones se expresan mediante una gran variedad de discursos reflexivos, a saber: categorías valorativas léxicas, predicaciones normativas, calificaciones sobre el grado de corrección y propiedad, además de argumentaciones.

Por otra parte, estos discursos reflejan una pauta etnocéntrica de problemas y necesidades significativas, que es bastante generalizada, aún entre grupos que no tienen contactos. Esta pauta referencial, por lo visto, puede resumirse en seis puntos:

1. El bilingüismo vía lengua de distribución nacional (que puede ser el español, el portugués, o el inglés) es un recurso más eficiente en las relaciones sociales interculturales (trabajo asalariado, mercado o gestiones).
2. La pureza y mezcla son los polos de existencia de la lengua y la cultura indígena, que simbolizan el tránsito desde la tradición a la modernidad.
3. La identidad inicial se impone naturalmente desde pequeños. La socialización primaria es definitiva.
4. La escuela indígena tiene una importancia estratégica en la enseñanza del español estándar y escrito. Una consecuencia es que se conciba que sólo el español se puede enseñar; la lengua indígena, no.
5. La unidad, mantenimiento y vitalidad de las lenguas indígenas no requieren del código escrito.
6. Los sectores no-indios, aunque hagan instituciones, leyes y acciones en favor de las poblaciones indígenas, no tienen comprensión ni in-

terés real por la educación, salud e infraestructura en las regiones étnicas.

La mayoría de los datos empíricos en diferentes grupos étnicos revelan que la lógica proposicional de la inserción o reconocimiento en la sociedad receptora es prácticamente la misma en todos los casos estudiados. La lógica de la identidad, en cambio, se constituye a partir de las experiencias y relaciones sociales, zonales, específicas, donde los marcadores lingüísticos y discursivos locales adquieren gran relevancia en la orientación de la reflexividad. Así, por ejemplo, en la región sumu de Nicaragua (zonas de Rosita y Bonanza, Atlántico norte) la estandarización en torno a un grafolecto unitario de la lengua mayagna compite arduamente con la visibilidad y reconocimiento de las variedades twaska, panamaska y ulwa de la misma lengua. O la propuesta de un macrografolecto para la familia zapoteca de Oaxaca, que a partir del zapoteco del istmo, constituye una propuesta con cierta aceptación política, pero no se acepta en los sistemas escolares correspondientes a los ámbitos de las diferentes lenguas zapotecas. O la pretensión de intelectuales mixtecos mexicanos de inhibir la identidad y la escritura de los tacuates, por considerarlos una variante de la lengua mixteca. Estos, entre infinidad de ejemplos, revelan una relación, que podríamos calificar de inmadura, desproporcionada e inconsistente de las comunidades indígenas con la escritura alfabetica, es decir, aún es muy reciente la experiencia de poder graficar y estandarizar las lenguas indígenas y en este proceso se pueden observar algunos problemas como por ejemplo discusiones donde prevalecen los fonetismos locales y no se digieren los criterios de convencionalidad panterritorial y simbolismo, proceso que tomó siglos a las comunidades hispanohablantes, sin cancelar los proyectos de construcción cultural nacional.

Respecto del sistema de creencias registrado, se puede postular que el amplio conjunto de estereotipos pueden agruparse en tres grandes concepciones sobre la situación sociolingüística:

- El conocimiento adecuado del ámbito donde habita, trabaja y se desplaza la población indígena se logra mediante una constatación escrita de las experiencias, actividades e interacciones cotidianas, dentro y fuera de la comunidad.
- El saber preciso acerca de las actividades e interacciones cotidianas intra e interétnicas favorece la funcionalidad del comportamiento comunicativo, es decir, se busca satisfacer las exigencias específicas que el conflicto lingüístico en todos los contextos donde se desenvuelve el hablante indígena.
- La primera modelación lingüística (lengua materna) proveniente de la lengua indígena condiciona y limita la capacidad de expresión y de reconocimiento en los contextos donde la lengua española es dominante.

Estas tres concepciones metalingüísticas apuntan hacia aspectos muy concretos del bilingüismo diglósico (asimétrico, jerarquizado e inestable) en la región indígena.

El primer sistema de creencias implica la necesidad de un repertorio de informaciones prácticas sobre el uso de las lenguas, en cualquier situación comunicativa en que participe el hablante indígena.

El segundo apunta hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, especialmente en lo que tiene relación con las reglas sociales de selección, registro y producción del habla.

El tercer sistema alude a la posibilidad de expresión natural o fluida en la lengua dominante.

En ese aspecto es interesante señalar las referencias a la escuela que, aunque constituye un riesgo de desplazamiento de la lengua materna indígena, se considera como la instancia encargada de ofrecer el dominio y la práctica normativa del español.

Una tarea analítica todavía por cumplir es la articulación de todos los recursos discursivos de la reflexividad sociolingüística para interpretar la conciencia y el saber sobre el conflicto lingüístico como una totalidad explicativa. Razones de espacio nos impiden profundizar mucho más sobre este importante aspecto. Nos limitaremos a señalar que, en un plano cognoscitivo, estos sistemas de creencias revelan un conocimiento empírico de las condiciones históricas en que se produce el uso social de las lenguas. De algún modo, esto conduce a una toma de conciencia del proceso sociolingüístico, en la forma de una concientización pasiva, puesto que no genera proyectos o acciones en contra de las circunstancias negativas para la retención de la identidad, la cultura y la lengua del grupo.

En un plano funcional, por otra parte, estos sistemas de creencias se caracterizan por su practicidad para sobrellevar en lo inmediato, la simetría y discriminación en el uso de las lenguas. Se asume, por tanto, una posición de adaptación pasiva a la diglosia⁷, colocando como un punto clave la adecuada competencia comunicativa en el español hablado estándar (recordemos las estigmatizaciones del «acento del español indio»).

Para terminar, haremos una breve mención a la concepción de normatividad pragmática que subyace en la mayoría de los discursos reflexivos.

Tres categorizaciones principales caracterizan el concepto de normatividad comunicativa de los hablantes indígenas: la evaluación

⁷ En diversos trabajos de Hamel & Muñoz (1981, 1982^a y 1982b), hemos propuesto una crítica al clásico concepto de diglosia de Ferguson (1958), a partir de las categorías de asimetría, jerarquía y progresividad histórica que posee toda relación diglósica.

de la competencia comunicativa en abstracto, la demeritación del habla personal y la asignación de estatus social según la proficiencia discursiva.

La primera categorización consiste en la calificación positiva de las hablas, a partir de los criterios funcionales que mencionamos anteriormente: los indicadores de gramaticalidad están prácticamente ausentes del discurso reflexivo sobre los «mejores hablantes de la lengua». Lo que más se valora es la capacidad para generar intercomprensión en situaciones prácticas de intercambio económico y expresión de necesidades, gestiones ante instituciones y participación en instancias colectivas. Curiosamente, la calificación positiva del habla en lengua indígena sigue un plan diferente, porque se privilegian indicadores como los siguientes: discursividad plena de lengua indígena (sin préstamos) y conocimiento adecuado del asunto del que se habla.

La segunda categorización contiene juicios sobre la producción concreta del habla, una cierta sobrevaloración del elemento retórico: hablar sin titubeo, con fluidez, sin pausas ni repeticiones. Este mito del habla fisioacústicamente perfecta sugiere la adopción de modelos propios de los medios masivos de comunicación o del discurso público de las autoridades «idiomáticas» (funcionarios, intelectuales o maestros).

La tercera categorización revela que «las mejores hablas» se correlacionan con la escolaridad y el poder económico (otra manera de vestir, trabajo no agrícola o residencia en contexto urbano). También, se opera con una polarización: el indígena, el pobre, el mal hablante, el hispanohablante, la gente de razón o mejor hablante. Así, el español se vincula con la elevación del nivel de vida.

A MODO DE CONCLUSIONES

La reflexividad sociolingüística de los hablantes indígenas constituye un campo muy rico y complejo de producciones discursivas, tanto a nivel de estrategias comunicativas como de estructuras proposicionales, lo cual puede considerarse un efecto del bilingüismo conflictivo como un problema cotidiano y crucial en sus modos de vida.

Los principios organizadores de los contenidos de las producciones reflexivas son la identidad étnica y la inserción en la sociedad nacional. En torno a estos principios, se desarrollan las pautas temáticas y los sistemas de creencias, que no siempre entran en contradicción con el uso social de las lenguas.

Este análisis tan general de las concepciones de los hablantes sugiere que la reflexividad tiene principalmente una función de estabilización o de reproducción del conflicto lingüístico. Se ha mostrado, esquemáticamente, una conciencia colonizada que ha internalizado como propios los objetivos de prestigio y dominancia que se le atribuyen a la lengua española, que provienen de la ideología de asimilación que orienta la política lingüística del Estado.

Hace falta todavía una teoría totalizadora acerca de las actividades metalingüísticas de los hablantes, en cuanto a la producción discursiva y a la naturaleza, origen y dinámica evolutiva de la reflexividad sociolingüística. Existe, en consecuencia, un fondo de contextos y antecedentes históricos que actúan determinando la capacidad reflexiva, complejidad que restringe el alcance de cualquier investigación que trabaje con materiales reflexivos empíricos.

La Reforma Educativa: resistir e innovar

La investigación, respaldada por el PIEB, que resumimos aquí, arroja importantes resultados sobre la aplicación en aula de la Reforma Educativa. El proceso está atravesado por avances y oposiciones. Los maestros se debaten entre defender sus derechos gremiales y apuntalar las nuevas calidades pedagógicas. La identidad docente vive jalónada entre la resistencia y la innovación.

María Luisa Talavera S.

A Manuel Contreras

El objeto construido en el libro «Otras Voces, Otros Maestros» (Talavera y otros, 1999) destaca la importancia que tiene la escuela singular como contexto de los procesos que en ella se generan por la vigencia de las propuestas del Programa de Reforma Educativa (PRE)¹. El texto publicado este año se concentra principalmente en dos, los de innovación y los de resistencia, expresiones de procesos de apropiación de las propuestas por parte de los docentes estudiados.

La investigación se llevó a cabo en tres escuelas fiscales pertenecientes a tres núcleos distintos ubicados en la ladera este de la ciudad de La Paz². Dos de ellas funcionan en el turno de la mañana: una es central de núcleo con una matrícula de más o menos 450 alumnos; es una primaria de cinco cursos. La otra es una escuela asociada y su matrícula sobrepasa los 600, incluye el pre-escolar y atiende cinco años de educación primaria. La tercera escuela del estudio, también asociada,

¹ El PRE es resultado de la aplicación de la Ley de Reforma Educativa de 1994. Su formulación ha sido documentada por Manuel E. Contreras (1998). Busca mejorar la calidad de la educación nacional y aumentar la cobertura del servicio escolar público aplicando criterios de eficiencia y calidad. Contempla tanto la transformación curricular como la transformación institucional y administrativa del sistema (Anaya, 1999). Su aplicación ocurre de manera gradual. En 1996 empezó en el área rural y a partir del siguiente año en las ciudades.

² Este texto se basa en el informe de investigación del proyecto «Docentes y Reforma Educativa en Bolivia», estudio etnográfico en tres escuelas de la ciudad de La Paz. Su ejecución, en el marco del PIEB, ha dado lugar al libro «Otras voces, otros Maestros». Erick Jurado, Ximena Sánchez, Gilberto Vera, Zonia Cordero y María Eugenia Luna conformaron el equipo de investigación que estuvo dirigido por la autora de este artículo.

es del turno de la tarde y está en crecimiento. Atiende un pre-escolar y una primaria con siete años de escolaridad; la matrícula supera ya los 400 alumnos. Según las previsiones del PRE, las escuelas asociadas compartirán recursos ubicados en las escuelas centrales y por eso se llaman así³.

El estudio responde a tres preguntas centrales:

* ¿Qué pasa en las escuelas cuando llegan a ellas las propuestas del PRE?

* ¿Cómo las asumen y visualizan los maestros y las maestras?

* ¿Cómo se expresa en los lugares de trabajo la resistencia que les opone la dirección sindical del magisterio?

Estas interrogantes y las anticipaciones sobre el objeto surgen de la reflexión sobre experiencias previas con un programa de desarrollo educativo (Talavera, 1994b, 1996, 1997).

Intentamos una aproximación a las preguntas apoyados en una línea de investigación etnográfica⁴, en la que la teoría se articula con la información registrada durante el trabajo de campo (Rockwell 1986). Esto implicó establecer una relación prolongada con las tres escuelas estu-

dias, en la que pudimos observar y preguntar para luego elaborar textos escritos que se sometieron a sucesivos intentos de análisis y que finalmente generaron la descripción que aquí presentamos.

La investigación se hizo en dos gestiones escolares, desde el último trimestre de 1997 (septiembre a diciembre) hasta el fin de la siguiente gestión (diciembre de 1998). En ese tiempo se elaboraron rigurosamente 171 registros con base en notas de campo de observaciones de clases y de entrevistas principalmente con profesores, directores y asesores pedagógicos de las escuelas. También se registraron reuniones de profesores e interacciones entre docentes y directores con padres y madres de familia. El tiempo de permanencia en las escuelas fue en total de 12 meses, considerando las estadías de cuatro personas que hicimos el trabajo de campo de manera discontinua para poder intercalar períodos de análisis.

La redacción final se hizo en dos meses a fin de poder cumplir con los plazos de quienes nos apoyaron (el PIEB), pero aún seguimos explotando el archivo etnográfico elaborado y tenemos pendientes estudios complementarios al informe final, ahora convertido en el libro «Otras Voces, otros Maestros» (Talavera y otros, 1999).

3 Como efecto de la vigencia del PRE, las escuelas se han agrupado en núcleos. En el país existen 851 núcleos con 13.141 unidades educativas, de las cuales 5.596 estaban en proceso de transformación en 1997, según el Directorio Estadístico de Unidades Educativas Fiscales del Departamento de La Paz. SNE, 1997.

4 La investigación etnográfica se inició en el país a principios de la década de 1980 (Balderrama 1982, 1984) en el Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE). La investigación etnográfica se inició en el país a principios de la década de 1980 (Balderrama 1982, 1984) y dio lugar a programas de desarrollo educativo (capacitación docente) más que a establecer una tradición de investigación de corte antropológico; se asimiló con la investigación participante y/o la investigación-acción. Nuestro estudio busca la construcción de un objeto de conocimiento y para tal efecto se concentra en actividades de investigación. Sin embargo, en este proceso hemos compartido los avances y los resultados finales con los docentes estudiados. Ese espacio ha servido para confrontar nuestras hipótesis con las perspectivas de los sujetos estudiados. Dio lugar a programas de desarrollo educativo (capacitación docente) más que a establecer una tradición de investigación de corte antropológico. Nuestro estudio busca la construcción de un objeto de conocimiento y para tal efecto se concentra en actividades de investigación. Sin embargo, en este proceso hemos compartido los avances y los resultados finales con los docentes estudiados y ese espacio ha servido para confrontar nuestras hipótesis con las perspectivas de los sujetos estudiados.

PROCESOS DE INNOVACIÓN Y DE RESISTENCIA

Los procesos estudiados se generan como efecto de la interacción docente con las propuestas reformadoras en los momentos iniciales de su implementación. Son parte de procesos de apropiación que en el largo plazo darán lugar a nuevas prácticas, usos y costumbres integrados al actual acervo de saberes docentes. Con esto queremos decir que, a pesar del corto tiempo de implementación y de todas las dificultades que los maestros y el Estado enfrentan para implementar la Reforma, hay indicios de cambio que tendrían que alentar mayores esfuerzos para empujar la educación escolar hacia la renovación que requiere.

Los procesos de innovación y resistencia están imbricados y se influyen mutuamente. Los hemos conceptualizado como dos lados de la misma medalla: el lado pedagógico y el laboral. En el proceso de innovación, que sería el lado pedagógico, tratamos el cambio en las condiciones materiales del trabajo docente, provocado por la nueva normatividad vigente en las escuelas estudiadas y por los recursos que llegaron a ellas⁵.

El nuevo conjunto de normas y reglas ha dado lugar a una nueva manera de organizar la enseñanza que tiene un efecto formativo en la docencia por la interacción con las propuestas. Se detectan también necesidades de aprendizaje en los maestros.

El otro lado de la medalla está conformado por los procesos de resistencia que aparecen vinculados con la estrategia de la Reforma hacia la docencia que siente amenazados sus derechos gremiales y con la historia de la educación en el país, en particular con la de las escuelas estudiadas.

Los procesos de innovación y de resistencia afectan la organización de la enseñanza principalmente por la presencia en las escuelas de los módulos de aprendizaje y de la asesoría pedagógica. Ocurren por la interacción docente con estos recursos e implican problemas para los maestros, porque exigen aprender a conocer las propuestas al mismo tiempo que se enseña. La diferenciación salarial entre quienes llevan adelante la Reforma -maestros, directores y asesores pedagógicos- crea tensiones que obstaculizan su desarrollo. Por ejemplo una directora con 24 años de servicio gana 1.200 Bs. mientras que una asesora con 6 años en el magisterio percibe 2.500 Bs. y una profesora con 22 años de servicio, normalista, gana 900 Bs.

Por las diferencias salariales, los directores no participan activamente en los procesos de innovación y dejan solos a los asesores que tampoco tienen la posibilidad de apoyar de manera eficiente a los maestros, también afectados por tales diferencias. Así, los elementos de la estrategia del PRE alimentan procesos de resistencia al cambio y constituyen la base de apoyo de los dirigentes sindicales, en desacuerdo con la Reforma que se lleva a cabo.

Enfrentados con la necesidad de cambiar sin haber sido «convencidos» antes de trabajar con los módulos, los maestros construyen alternativas a las propuestas. Una de ellas es la «mezcla» o «combinación de métodos» que realizan para poder responder a las nuevas exigencias adaptándolas a sus condiciones de trabajo. Lo anterior evidencia que el conocimiento docente es práctico, de acuerdo a otros estudios realizados (Elbaz, 1983; Michael Connally y J. Clandinin, 1988); está basado en «experiencias personales y profesionales,

⁵ Nos referimos a los materiales de trabajo colectivo llamados módulos. Estos textos de tapa blanda son de carácter lúdico y contienen propuestas innovadoras que pueden ser usadas para desarrollar contenidos curriculares. Se espera que en los tres primeros años de escolaridad primaria se cubran ocho módulos de lenguaje y ocho de matemáticas. A fines de 1998 llegaron a las escuelas estudiadas los módulos número seis de la serie.

enraizado en la problemática de la enseñanza cotidiana e integrado con los conocimientos teóricos sobre los niños y el aprendizaje» (D.P.Liston y K.M. Zeichner, 1993: 88).

Si bien la mezcla objetiva de la interacción docente con las propuestas ocurre también por falta de comprensión sobre cómo usar realmente los módulos; evidencia la insuficiente actualización docente. El enfoque con el que el PRE propone el cambio tendría que aplicarse a la docencia en ejercicio.

Las licenciaturas que se han abierto para elevar el nivel académico de los docentes parecen ineficientes e inaccesibles para la mayoría de los estudiados. Entre ellos hay muy pocos que las han cursado de manera completa y ninguno que se haya titulado aún. Por eso cobra tanta importancia la asesoría pedagógica que en la práctica es un programa de capacitación en servicio. Sus condiciones de operación sin embargo, limitan su eficiencia. Si no se fortalece este programa que pone las bisagras a la Reforma, se desvirtuarán los resultados del proyecto más importante que el Estado encara desde que se universalizó el derecho a la educación escolar (Contreras, 1998). Las demandas del PRE hacia los maestros exigen que el Estado se ocupe de brindar oportunidades viables de actualización si realmente se busca mejorar la calidad de la educación. Los procesos de apropiación de las propuestas son lentos, según sugieren otros estudios que tratan el cambio educativo en las escuelas. (Fullan y Hargreaves, 1997). Esto es así porque los docentes tienen que integrarlas a sus conocimientos previos y a sus condiciones de trabajo (Talavera, 1994a).

En resumen, la estrategia del PRE hacia la docencia genera en parte la resistencia al no capacitar previamente a los docentes ni crear condiciones favorables para la actualización en la escuela; al excluir objetivamente a los directores del proceso y crear un nuevo puesto jerárquico rom-

piendo con las normas de la carrera docente. De ese modo, los procesos de resistencia en las escuelas estudiadas no son sólo un «reflejo» de los tradicionales desencuentros de la dirección sindical del magisterio con las autoridades del ministerio; se generan en cada escuela de manera particular al margen de los conflictos que ocurren en el contexto social más amplio. En ellos se expresan también tradiciones establecidas por generaciones anteriores de maestros que marcaron la historia local de las escuelas estudiadas y de la educación nacional.

LOS FILTROS DEL PRE

Por la importancia que tiene conocer las dimensiones de los procesos de resistencia me referiré a ellos con mayor detalle. La escuela, como institución, tiene una experiencia negativa con el Estado, porque históricamente éste se ha ocupado muy poco de ella. En la constitución de las escuelas estudiadas han sido los docentes, en función de directores unas veces y de maestros en otras, quienes las han organizado junto con los padres de familia realizando trámites para conseguir terrenos, locales e ítems.

En esta historia, la burocratización e inefficiencia de las autoridades encargadas de administrar el servicio, el poco control sobre el trabajo docente y la injerencia política partidaria en la vida institucional, parecieran ser la base de una autonomía docente usada no sólo con fines profesionales, sino frecuentemente al servicio de intereses gremiales. Esta historia explica en parte la resistencia actual al cambio; constituye el contexto social más amplio en el que están insertas las escuelas estudiadas. En ellas se produce y reproduce una cultura, es decir significados compartidos en cuya trama encuentran sentido para sus acciones quienes trabajan allí (Geertz, 1987). Esa trama «filtra» las propuestas de la Reforma y por eso es necesario conocerla.

En el análisis de la trama aparece la injerencia política, por ejemplo, como legitimada por la costumbre. Asimismo se suspenden clases o prolongan recreos sin pensar en el efecto que eso puede tener sobre el aprendizaje; hay ausencias de profesores que tienen una explicación luego, pero que afectan el proceso de trabajo. Todos estos hechos forman parte de la cultura de la escuela conformada a lo largo de años de historia en los que el Estado se ha ocupado muy poco de acompañar su vida. Ahora que quiere hacerlo encuentra resistencia, producto también del desconocimiento de las autoridades sobre cómo funcionan realmente las escuelas. Por eso, profundizar en este conocimiento es crucial.

Las condiciones materiales de las escuelas cobran importancia en momentos en que se quiere renovar las prácticas escolares, son parte de la trama que funciona como filtro de los intentos por reformar la educación. Entre estas condiciones, el uso del espacio y del tiempo son importantes. El número de niños por aula, que en una de las escuelas pasa de 40; la poca comodidad que ofrece otra, se convierten en filtros de la Reforma. Por ejemplo, por falta de un estante para guardar los módulos y los libros de la biblioteca escolar estos recursos no se usan con la frecuencia que se espera ya que están en la dirección junto con otras cosas y bajo llave para que no se pierdan. Las aulas son oscuras en algunos casos y los bancos pesados para moverlos de un lado a otro.

Sin embargo, el espacio no es tan importante como el tiempo ya que en la escuela con peor infraestructura, los avances de los maestros con los módulos son destacables. En cambio, el tiempo de clases resulta fundamental para que los niños consoliden su aprendizaje. En las últimas cin-

co gestiones, el tiempo de clases en ningún caso ha sido de 200 días. En 1998 se pasaron 155 días de clases que en términos de horas no llegan a las 600 anuales de las 800 que deberían ser⁶. Los niños y los maestros requieren un tiempo para consolidar sus aprendizajes y en sus hogares carecen de apoyo. Si la escuela no lo garantiza, no se podrá superar los niveles de analfabetismo que caracterizan al país y los efectos que trae el rezago educativo para su desarrollo. El corto tiempo disponible para la enseñanza impide la «experimentación» con los módulos, como dicen los maestros. El tiempo se hace corto por la forma en que funciona el sistema. En 1998 se perdieron 27 días que no se recuperaron a pesar de la disposición de trabajar los sábados. Se perdieron además los días de clases de febrero, porque la gestión se inició en marzo.

En el estudio se muestra que los maestros están entre dos fuegos: por un lado, sus dirigentes los convocan a defender derechos gremiales que el PRE afecta y por otro lado los cambios que viven en su escuela, provocados por su vigencia, les exigen nuevas maneras de organizar su trabajo y concentrarse en su propio aprendizaje para poder enseñar. Tal vez por estas tensiones a las que están expuestos y por los riesgos que anuncia el discurso sindical respecto de los objetivos de la Reforma, cuando tienen que definir una posición sobre los conflictos, finalmente se imponen las voces gremiales y no las profesionales, entre las que se debate «la identidad docente».

Pareciera ser que la estrategia del PRE apostó precisamente a la dualidad de esa identidad para reformar un sistema en el que predomina la visión gremial en contraposición de la visión profesional. Para poder realizarse la Reforma tuvo

6 Las escuelas privadas de América Latina y el Caribe ofrecen más de mil horas de clases a sus alumnos, mientras que en las públicas el promedio varía entre 500 y 800 horas. El futuro está en juego. Informe de la comisión internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad económica en América Latina, abril, 1998.

que apostar a la diferenciación del magisterio. Y en ella se mueve también el proceso inicial de implementación que estudiamos. Por la estrategia de diferenciación quedaron fuera del proceso los directores. Los que incluimos en este estudio se ocupan de mejorar sus escuelas, pero no defienden a la Reforma ni se identifican con sus medidas. Su estrategia los desplazó y no cuentan con la competencia pedagógica sobre los cambios que se quieren implementar. Esa tarea les fue encomendada a los asesores.

Entre los maestros con compromiso profesional encontramos que al mismo tiempo que critican a sus direcciones, las apoyan porque, según dicen, son los únicos que los defienden del avasallamiento político. La adhesión a las direcciones sindicales actuales se muestra en la unanimidad con la que, en las escuelas estudiadas, se acatan los paros a pesar de las voces en contra. En estos momentos de unión entre direcciones sindicales y maestros, la orfandad del PRE es paradójica. Encontrarse con los maestros parece ser su mayor desafío.

Las tareas pendientes para transformar las escuelas en la perspectiva que señala el PRE son enormes y para que los maestros las asuman es necesario promover el diálogo y el debate. Es necesario construir alternativas con ellos, en las escuelas. La discusión pública sobre el escalafón docente, uno de los fantasmas de la Reforma, es prioritaria. El otro tema es el de la supuesta tendencia hacia la privatización de la educación pública, que según un sector de la dirección sindical sería el objetivo implícito de la actual Reforma. Sin embargo, objetivamente, la participación del sector privado en el total de la matrícula ha

decrecido de 12,5 por ciento en 1990 a 8,8 por ciento en 1995⁷.

SÍNTESIS Y CIERRE

En «Otras voces, otros Maestros» intentamos mostrar cómo operan realmente las propuestas del PRE en las escuelas estudiadas. Se centra principalmente en los módulos y la asesoría pedagógica por ser las más representativas en el análisis de la información registrada. Estas propuestas de carne y hueso significan un hecho histórico para la educación pública por ser la primera vez que el Estado dota de material escolar y apoyo pedagógicos a los maestros en su lugar de trabajo.

Se destaca el efecto formativo de los módulos en los docentes. En la interacción con ellos se observan indicios de cambios en las percepciones y creencias que sustentan su trabajo y se generan procesos de apropiación, visibles en prácticas innovadoras que a mediano plazo darán lugar a la construcción de nuevos saberes. Por sus implicaciones formativas, creemos que es necesario poner la máxima atención a lo que ocurre en el proceso de uso de estos materiales.

El análisis sobre lo que ocurre cuando se usan los módulos en clases muestra que quienes han pasado por el primer año de transformación están en proceso de cambiar sus prácticas y concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, su función y la percepción de sí mismos. En este sentido, estos materiales de enseñanza son una especie de andamios que apoyan a maestras y maestros mientras se apropián de la lógica del enfoque que los sustenta. Así, la interacción docente con ellos se convierte en un proceso de formación en servicio

⁷ Cifras del Ministerio de Educación. Al contrario de lo que se piensa, la participación de la oferta privada ha decrecido en las últimas décadas. El sector privado era responsable de cerca del 20 por ciento de la matrícula entre 1950 y 1965. Desde entonces ha tenido un descenso continuo hasta llegar a cerca del 12 por ciento en la década del 80 e inicios de los 90. (Contreras, 1996). Ahora bien, el sector privado es más importante en educación secundaria donde en 1995 fue responsable del 19 por ciento de la matrícula, mientras que en primaria sólo representa el siete por ciento.

que de ser sostenido dará lugar a la transformación de las prácticas escolares.

Creemos que los esfuerzos docentes por probar las propuestas a pesar del contexto laboral adverso en el que se encuentran son destacables. Asimismo, visualizamos que su interacción con los materiales presentes en las escuelas resulta motivadora y tiene el efecto de elevar su autoestima profesional, tan importante en la formación de valores de niños y niñas. Se enseña con el ejemplo.

Para que los procesos individuales y colectivos sigan desarrollándose es necesario fortalecer la asesoría pedagógica y que se promueva la formación de equipos en las escuelas de modo que en ellas se generen espacios de debate y reflexión crítica. Es necesario que se reconozcan los avances, las dificultades y los problemas que surgen en la interacción con las propuestas del PRE.

Los procesos iniciales requieren desarrollarse para que el PRE transforme realmente las estructuras de cada escuela y no se queden solamente en el inicio del cambio o en la repetición de los enunciados. La Reforma necesita ser asumida como propia por la docencia. Es necesario mejorar las condiciones de la capacitación de los maestros en servicio de modo que la asesoría pedagógica pueda realmente apoyar a los maestros en sus necesidades de aprendizaje.

Los directores de escuelas tienen que entrar al proceso y coordinar su trabajo con los asesores pedagógicos.

Las autoridades tendrían que dotarse de mecanismos que les permitan acercarse más a las escuelas. Por ejemplo, podrían tener un equipo que haga seguimiento no sólo a los asesores, sino a todo lo que pasa en el proceso de implementación, ver si llegan los materiales, que falta, dónde hay que pedir las cosas, en fin, facilitar el trabajo y controlarlo a la vez. Asimismo, los asesores pedagógicos deberían tener reuniones periódicas con

los niveles técnicos superiores para mantenerse actualizados sobre la marcha del PRE.

Es necesario que se conozca públicamente lo que pasa en las escuelas con relación al PRE, que se pongan sus acontecimientos en la televisión para que su proceso sea motivo de conversación cotidiana y de debate público. Así también se facilitará la difusión de las decisiones que se toman sobre ella en sus niveles directivos.

Quienes dirigen el PRE y los docentes deben luchar para que se constituya en una verdadera política de Estado y no se quede sólo en los lugares de experimentación (Elmore y cols. 1996:18-20). Así tal vez se frenaría la injerencia política partidaria que tanto daño causa a la educación.

Finalmente y esto es fundamental, se tiene que debatir públicamente el problema del escalafón, porque afecta las condiciones en las que se aplica el PRE. Es necesario conocer qué significa realmente su cambio y las razones para no hacerlo. Este es un problema que distrae la atención docente y no permite que se concentre en los cambios que tiene que hacer en su práctica para enfrentar los desafíos que le propone el PRE.

Con relación al proceso de investigación mismo, hay que anotar que en el estudio se han detectado varias pistas que sería importante seguir. Entre ellas es necesario reconstruir cómo ocurre realmente la mezcla y documentar cómo algunos maestros logran superar los métodos de marcha silábica para enseñar a leer y escribir usando los módulos de lenguaje. Asimismo es necesario conocer mejor los distintos tipos de resistencia que los maestros oponen al cambio y profundizar en sus dimensiones.

Se requiere poner atención a los procesos de desplazamiento que ocurre con los directores por efecto de la implementación de la Reforma. Y también es importante profundizar en la participación que tienen los niños en la transformación de las perspectivas docentes. Finalmente, en este

estudio también hemos construido la hipótesis sobre la importancia que tiene en la reflexión docente la interacción de los niños con los módulos.

Algunos de estos temas ya están siendo estudiados por los investigadores jóvenes del proyecto «Docentes y Reforma Educativa», cuya ejecución dio lugar al libro motivo de este artículo. La mezcla, el desplazamiento de los directores y la influencia de los niños sobre los procesos de innovación docente son objetos en construcción abordados ya por Zonia Cordero, Gilberto Vera y Ximena Sánchez, en los estudios complementarios que apoya el PIEB.

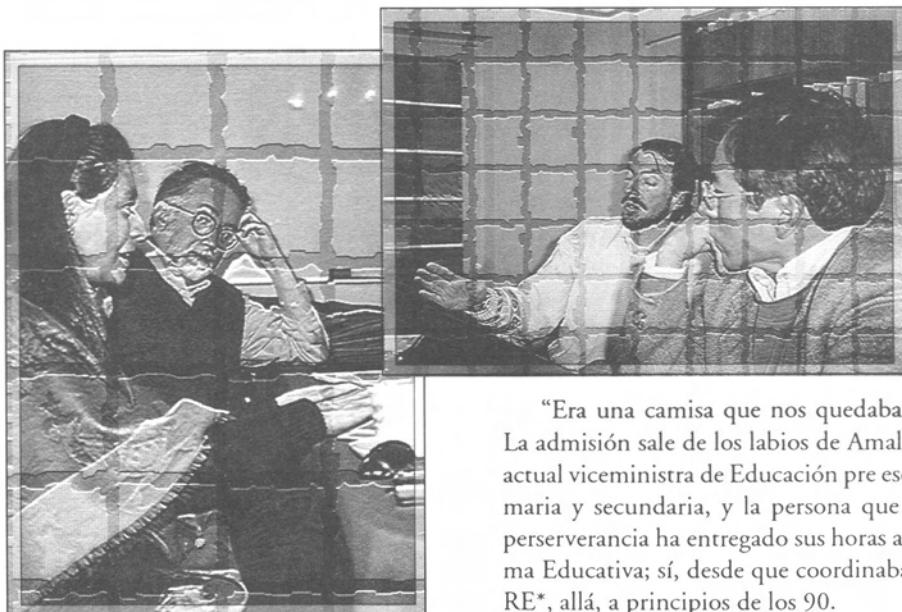
BIBLIOGRAFÍA

- Anaya, A. (1999) Presentación, en: «Otras Voces, Otros Maestros». Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa, ciudad de La Paz, 1997-1998, La Paz, PIEB, serie investigación.
- Balderrama, M. y otros (1982) *Escuela y comunidad. Una perspectiva etnográfica. El por qué del fracaso en escuelas marginales*. La Paz, CEBIAE, Estudios Educativos Nos. 15-16.
- Balderrama M. y otros (1983) *Escuela y comunidad. Una propuesta hacia el cambio*. La Paz, CEBIAE, Estudios educativos No. 18.
- Contreras M. (1996) *Hacia la construcción del mercado de la educación*. En Revista Unitas, No. 15 (Julio), pp. 29-34.
- Contreras M. (1998) *Formulación, implementación y avance de la Reforma educativa en Bolivia*, en: Ciencia y cultura. Revista de la Universidad Católica Boliviana, No. 3, julio, pp. 55-76.
- Elbaz, F. (1983) *Teacher thinking: A study of Practical Knowledge*, London, Croom Helm.
- Elmore, R. y cols. (1996) *La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la Reforma educativa*. México, Fondo de Cultura Económica
- Fullan, M. y A. Hargreaves (1997) *¿Hay algo por lo que merece la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Sevilla, Kikiriki, Cooperación Educativa en colaboración con Ontario Public School Teachers Federation.
- Geertz, C. (1987) *La Interpretación de las Culturas*, México, Gedisa
- Liston D. y K. Zeichner (1993) *Formación del Profesorado y Condiciones sociales de la Escolarización*, Madrid, Morata.
- Rockwell, Elsie (1986) *Etnografía y Teoría en la Investigación educativa*, en: Enfoques 13, Bogotá, Centro de Investigaciones, Universidad Pedagógica Nacional.
- Talavera, M.L. (1994a) *¿Cómo se inician los maestros en su profesión?* La Paz, CEBIAE. Tesis de maestría, México D.F., Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Talavera, M. L. (1994b) *Innovación educativa desde la Perspectiva del Trabajo docente*. La Paz, Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE).
- Talavera, M. L. (1996) *Contextos institucionales y sociales en los que se recrea la Propuesta de Innovación Educativa en Escuelas (PIEE)*. Informe presentado al CEBIAE.
- Talavera, M.L. (1997) *El proceso de Sensibilización de la PIEE*. La Paz, Informe presentado al CEBIAE.

La camisa grande de la Reforma Educativa

Cuando el Estado empezó a empujar la Reforma Educativa, no imaginó con exactitud de qué tamaño era el desafío que tenía por delante. En efecto, la camisa le quedó inmensa. Quiso replicar masivamente experiencias exitosas, realizadas antes en territorios reducidos; y a cuatro años de su ingreso a las aulas, sufre serios cuestionamientos. Cuatro autoridades en la materia se juntaron para mirar los porvenires de un proceso clave para Bolivia

Rafael Archondo



“Era una camisa que nos quedaba grande”. La admisión sale de los labios de Amalia Anaya, actual viceministra de Educación pre escolar, primaria y secundaria, y la persona que con más perseverancia ha entregado sus horas a la Reforma Educativa; sí, desde que coordinaba el ETA-RE*, allá, a principios de los 90.

* Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa

A pesar de la talla gigante del desafío, Amalia no ha perdido el ánimo con el que comenzó la faena, seis años atrás. "A mí me van a hacer callar,

porque sino, no dejo hablar a nadie", pide a sus tres interlocutores, sentada a la orilla izquierda de la mesa. Desde allí cumpliría la amenaza cada que una nueva idea surcaba su mente. Sin embargo nadie quiso callarla, no porque ahora ocupe "intimidatorias" funciones vice-ministeriales, sino porque desde ese rango estatal desgrana una sinceridad incontestable. Amalia es la primera en admitir las graves deficiencias en la aplicación de la Reforma, esa que ya es casi su hija adoptiva, en medio de tanto avatar sobre la nave del Estado, barquínazos políticos a los que ella ha sobrevivido a lo largo de tres gobiernos.

El coloquio de *Tinkazos*, el cuarto en su género desde que el PIEB se atrevió a publicar esta revista, congrega además a Luis Enrique López, peruanista, voz templada e ideas firmes, ha sido el brazo derecho de Anaya, uno de los inspiradores del proceso de transformación de las escuelas, de larga trayectoria en este terreno y residencia actual en Cochabamba. Al frente, se disponen a decir lo suyo, Gustavo Gottret, quien fuera jefe de desarrollo curricular de la Unidad Nacional de Servicios Técnicos Pedagógicos (UNSTP), hoy analista externo de los cambios; y Mario Yapu, responsable de un recién concluido trabajo de investigación, financiado por el PIEB, en una zona rural quechua del país. El cuadro está completo y empieza a ponerse en movimiento.

Apuestas en Puno

Le ocurrió a Luis Enrique López en Puno, Perú, muy cerca de la frontera con Bolivia. Allí, las condiciones para aplicar una educación intercultural bilingüe era mil veces más adversas que en este país. En 1979 no había ni un sólo movimiento campesino que pidiera una escuela capaz de alfabetizar en la lengua originaria. Aquello era una idea de los intelectuales capitalinos, impuesta ciertamente de arriba a abajo. De poco hubiese servido avisar que la educación bilingüe se aplica en 17 países de América Latina, como sucede ahora.

En Yanapata, una comunidad cercana a Yunguyo, Luis Enrique y sus colegas educadores tuvieron que soportar un estadio con unos 500 o 600 padres y madres diciéndole "no" a la educación bilingüe. De pronto un dirigente abrió el cauce de la esperanza al decir que la comunidad les podía dar un plazo de tres años para probar los nuevos métodos. Si al cabo de ese plazo, los niños no habían aprendido a leer y escribir, y en el preciado castellano, el experimento se extinguía de inmediato. "Nos iban a sacar en burro", temía Luis Enrique. La amenaza no se hizo realidad nunca. Tres años después, el 4 de diciembre, en la fiesta de Santa Bárbara, en estadio lleno nuevamente, los dirigentes sacaban un niño tras otro, le daban un libro en castellano, micrófono en mano, y los pequeños debían leer ante 600 severos examinadores. Educadores y niños temblaban en igual medida. Lo hicieron como los papás y mamás esperaban. Fue final feliz y de largo plazo.

ESCRIBIR EN AYMARA

Para ponerle salsa al encuentro era imprescindible un despegue polémico. Nos lo proporcionaron Denise Arnold, Juan de Dios Yapita y Ricardo López, quienes revolvieron el avispero con un artículo publicado en el anterior número de esta revista. En “Leer y Escribir en Aymara bajo la Reforma”, los citados llamaron la atención sobre la circulación oficial de un aymara ajeno al habla de los niños de las escuelas del altiplano, que al mismo tiempo es la manera de escribir los textos de la Reforma Educativa. El resultado denunciado: los niños desconocen aquel aymara impreso e impuesto por una élite burocrática en La Paz y, al final, terminan sin soga ni cabra, no dominan su lengua y menos aprenden el castellano. Como es lógico, los primeros en pegar los gritos al cielo fueron los padres, convertidos en flamantes adversarios de estas nuevas ideas pedagógicas bautizadas como “educación intercultural bilingüe”.

De esa manera, la Reforma se estaría combatiendo a sí misma. Por una mala aplicación, engendra el efecto contrario, la deserción en las escuelas transformadas sería mayor que en las tradicionales. ¿Es verdad todo lo dicho por ellos?, preguntamos.

Tales cuestionamientos producen un natural escozor. Es como acusar a un bombero de propagar incendios. Luis Enrique López sale de inmediato a la primera línea de fuego: “Creo que la pregunta está mal planteada. Has señalado un tema eminentemente técnico como la normalización de una lengua para discutir un tema que es, sobre todo, político como la educación intercultural bilingüe. Sé en quién te basas y a quién citas. Los únicos que afirman tal cosa son Denise Arnold, Juan de Dios Yapita y Ricardo López. Ellos dicen que una deficiente normalización del aymara estaría llevando a una oposición a la educación intercultural bilingüe. Esa es una

falacia que no encuentra asidero alguno”. Descubierta la fuente de las críticas y puestas las cartas sobre la mesa, se desencadena un torrente de evaluaciones. Al final, un retrato de la Reforma, pleno en toda su desnudez, y un par de buenas propuestas para el futuro. Valió la pena.

DECISIONES DE POCOS

Amalia Anaya traza las primeras líneas demarcatorias entre sus propias críticas y las formuladas por Yapita, Arnold y López (el otro, no Luis Enrique), en el *Tinkazos* pasado. La viceministra hace una separación conceptual de partida: bilingüismo es una cosa, y otra harto distinta, una educación en modalidad bilingüe. El primero es un dato de la realidad, que da cuenta de la presencia de gente que ha crecido en un ambiente en el que se hablan dos o más idiomas y que, en consecuencia, deviene bilingüe. Esto vale tanto para los turcos en Alemania como para los bolivianos en Washington. En cambio, la modalidad bilingüe es una forma de desarrollar una educación dedicada a este tipo de personas, las acunadas por dos o más idiomas.

Advertida la senda correcta, entramos en debate. Amalia recuerda que la modalidad bilingüe no puede ser aplicada de manera homogénea en todas las regiones lingüísticas de nuestro país. Cada zona tiene sus peculiaridades, sea el altiplano central, el norte de Potosí o las inmediaciones de Camiri. Por eso mismo, la Reforma Educativa tiene distintos grados de éxito, según donde haya llegado, y no hay para qué asustarse por ello. En la región guaraní, por ejemplo, los niños llegan a la escuela siendo bilingües, es decir, dominando las dos lenguas, la de sus padres y el castellano. Por eso, allí, en el ardiente trópico, nadie espera que el maestro castellanice a nadie, porque tal destreza ya fue adquirida en la vida pre escolar. Más aún, recuerda Amalia, en muchos pueblos,

el idioma originario, a veces en riesgo de extinción, resulta siendo revitalizado gracias a la escuela.

No ocurre lo mismo en la zona andina, lugar de donde Yapita, Arnold y López extraen sus lapidarias conclusiones. En el mundo aymara y quechua, los niños son enviados a la escuela para que adquieran el castellano y se defiendan mejor en la vida urbana, el mercado y el marasmo de los trámites capitalinos. Muchos escolares no hablan una palabra de castellano cuando ingresan al aula. Por eso, la expectativa allí es muy diferente.

Surge entonces la primera gran aclaración de parte del Estado: los padres no se resisten a la modalidad bilingüe, porque el aymara escrito en los libros de texto les sea ajeno, sino porque encuentran que la escuela los está estafando. Les prometió bilingüismo y hasta ahora sólo les ha dado puro aymara o quechua; del castellano, ni una letra. Entonces nacen las naturales quejas de los padres de familia. Amalia les explica: los textos de castellano como segunda lengua se han atrasado cuatro años en llegar a las aulas. He ahí la razón de las reticencias, los chicos y chicas han estado matriculados hasta ahora en una escuela monolingüe aymara o quechua.

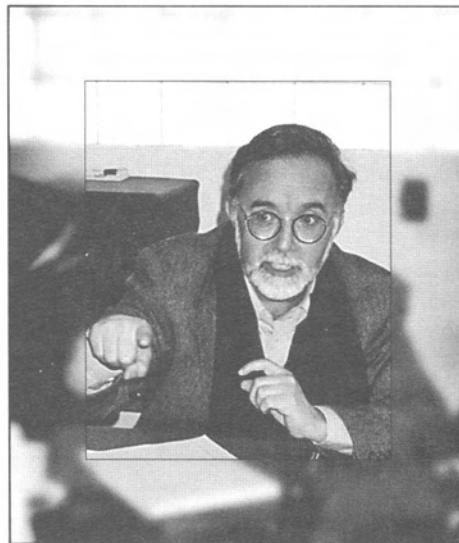
¿Por qué tardaron tanto? Simplemente porque hacer los libros era una tarea complicada. No sólo estaba la dificultad pionera de elaborar textos para aprender el castellano como segunda lengua, sino que simultáneamente se introdujo un enfoque pedagógico completamente diferente.

"Hemos abierto brecha, era una tarea encarada por primera vez en la historia. Se ha tardado tres años en producir los materiales y luego ha habido un problema adicional en la distribución. Todas estas cosas se están corrigiendo", asegura Amalia.

Luis Enrique López la secunda. Recordemos que al lanzar la primera estocada, él había diferenciado entre el problema técnico de la normalización del aymara (la definición de una escritura unificada), y el problema político, vinculado con la valoración desigual de las lenguas. Pues

ahora retoma esa idea nuevamente para decir que el trío Yapita, Arnold y López, confunden ambos asuntos. Una cosa es definir cómo se unifican las grafías de un pueblo hablante, y otra muy distinta, la mentalidad, anidada a lo largo de siglos, que nos dicta que las lenguas originarias son inútiles y que lo más práctico es saber castellano. Éste último es el problema de fondo y no el primero, afirma Luis Enrique López. "Esas cuestiones puedes llamarlas sociológicas, políticas, pero no son técnicas y no tienen que ver necesariamente con el tema de la normalización", agrega.

Y a raíz de ello, volvemos al modelo guaraní, allá al sur del país, la niña de los ojos de los reformadores. Luis Enrique López traza las diferencias desde ese territorio. En la zona guaraní se resolvió primero el problema político y la solución a lo técnico vino por añadidura. ¿De qué manera? Pues se organizó la Asamblea del Pueblo



Luis Enrique López

Guaraní (APG), y cómo lo recuerda Amalia Anaya, ésta nació especialmente empujada por la necesidad de cambiar las escuelas. Fue la educación la que parió la organización social y los guaraníes se agruparon para hablar de maestros, libros y pizarrones. Aquella fue la llave del éxito. Acompañada por los técnicos y a pesar de sus tres ramas dialectales, la APG optó por una manera

unificada de escribir la lengua. ¿Nota usted la diferencia con Los Andes? Luis Enrique López nos la subraya señalando que en el mundo aymara o quechua no hay nada similar a la APG, todo lo contrario, pervive el tradicional faccionalismo descrito repetidas veces por Xavier Albó. Cada grupo tira para su lado: el grupo de Juan de Dios Yapita, el de la Universidad Mayor de San An-

Libros flamantes y bajo llave

Gustavo Gottret también tiene anécdotas para contar. Un buen día, en la oficina en la que trabajaba, se les ordenó visitar algunas escuelas incorporadas al programa de transformación para evaluar cómo andaban los cambios en la práctica cotidiana del aula. Se trataba de saltar del despacho burocrático a la realidad y fue un chasco. "Ahí me di cuenta de que lo que estábamos trabajando en la Unidad Nacional de Servicios Técnico Pedagógicos era muy valioso, un trabajo comprometido, sin horario, pero nos faltaba la dialéctica entre el trabajo de escritorio y el aula", comenta.

En el terreno, la reacción de los visitantes fue de espanto. Este es el testimonio de Gottret: "Recuerdo a una escuela donde fui, cerca de la ciudad de El Alto, entré, tenía mi credencial para poder hacerlo y el director muy incómodo, me hizo pasar a las aulas de primero, "a", "b" y "c", todas estaban con el libro "Primeras Luces" (texto anterior a la Reforma). Le pregunté qué pasaba con los Módulos. Se sentía mal. En ese momento llegó una bolsa de nylon negro, allí estaban los libros flamantes, no los habían tocado. 'Por favor, abran los módulos', les dije. Los niños los abrieron, no entendían qué era eso. En el recreo, pregunté a los docentes qué ocurre, ¿por qué no usan los módulos?, ¿son tan malos? Ahí me repitieron lo que había escuchado tantas veces: "Los padres de familia se molestan, quieren que sus hijos aprendan y los módulos son para jugar nomás".

La evaluación final de esta visita tiene que aparecer transcrita aquí de forma textual, debido a que su contundencia es inmejorable. Gottret dice: "Una y mil veces más, lo que nos ha fallado es la humildad para bajar al aula, reconocer que en una proporción muy alta de escuelas, supuestamente de transformación, no se ha estado aplicando la Reforma como se lo había propuesto". Lo que sí está claro, es que esos libros, atrapados en una bolsa de nylon negro, son, según las voces autorizadas, los mejores materiales didácticos producidos en la historia de Bolivia. De eso, muchos niños ni se enteran.

drés (UMSA), el de la Reforma y seguramente el Taller de Historia Oral Andina (THOA). “Que el aymara se escribe así, que se escribe ‘asá’, el problema es que un asunto estrictamente técnico se ha convertido en un impedimento para avanzar en lo político, es decir, en las decisiones grandes concernientes a una cultura que avanza lentamente hacia la adquisición de la herramienta de las letras. “Eso sí me angustia y preocupa”, confiesa Luis Enrique, quien propone hacer como los vascos, que se pusieron de acuerdo en el plano político para impulsar la escritura del euskera y hoy lo han normalizado dejando de lado sus divergencias internas. ¿Qué es pues finalmente la escritura? Luis Enrique responde que es una representación arbitraria del habla. Por eso, la mayoría de las escrituras del mundo fueron definidas por un grupo de gente e incluso hasta por una sola persona.

“Se ha perdido de vista la dimensión política que otorga poder llegar a una escritura unificada, que contribuya a que todo un pueblo se identifi-

que mediante una misma forma de escribir. Así como aquí entender lo que cada uno escribe, aunque cada cual hable de forma distinta el castellano. Todos escribimos igual, estemos en Buenos Aires, Bogotá o Madrid”, anota Luis Enrique. “O en Cochabamba”, agrega con prisa Amalia, motivándonos a reír un poco y a rememorar chistes sobre o contra los cochabambinos.

Convegamos entonces en un hecho: el retraso de cuatro años de los libros de castellano como segunda lengua ha generado antipatías entre los padres con respecto a la educación intercultural bilingüe, sólo arribada al terreno como monocultural y monolingüe. ¿Será que a mi hijo no le quieren enseñar castellano?, ¿será que lo quieren encerrar en la comunidad?, ¿será que le quieren impedir la educación secundaria o universitaria que se da en castellano?, esas son las angustias de padres y madres del mundo andino.

LOS MAESTROS, SEGUNDO TROPIEZO

Pero los libros a destiempo no son la única falencia. Mario Yapu añade un elemento de gran calibre: un siglo de lectoescritura en la escuela. Resulta que ya van más o menos cien años en que maestros y padres han sido educados bajo esquemas ahora muy criticados, pero que, en su momento, gozaron de aceptación plena. De manera que no es fácil cambiar de un día para otro tradiciones tan enraizadas. Yapu recuerda que bajo el nuevo enfoque curricular, el niño no tiene que hablar castellano en tres meses y tampoco escribir o leer. Las metodologías introducidas por la Reforma no esperan que el niño decodifique mecánicamente los textos, sílaba por sílaba, porque más bien privilegian una lectura comprensiva. Pero son pocos, muy pocos, los padres que entienden el viraje. La mayoría quiere ver a sus hijos balbucear en breve las palabras, aunque no las entiendan.

Amalia Anaya



Sucede lo mismo con los maestros. Sus hábitos profesionales están tan arraigados, que alcanzan a deformar e incluso desechar las innovaciones. Si a ello se suma el ya señalado retraso de los libros, pues echan mano a "Alborada", "Alma de Niño" y, para el caso del quechua, "Muju", los empolvados textos de siempre. Pasos de cangrejo, impulsados por décadas de uso convencional. Yapu fue testigo de ello durante su investigación.

La viceministra asiente a plenitud. La insuficiente capacitación de los maestros es el segundo tropezón de la educación intercultural bilingüe. Los educadores no saben aplicar las nuevas técnicas y a la primera duda, retroceden hasta lo "malo conocido".

Es el momento de Gustavo Gottret. Sus palabras también vienen respaldadas por un conocimiento directo de lo que sucede en las aulas donde se aplica la Reforma. Él lo ha visto y también lo han hecho quienes, desde todas las regiones lingüísticas de Bolivia, redactaron una pila de informes en 1997. "Se descubrían cosas sorprendentes", adelanta Gottret. Por ejemplo que muchos profesores confundían los libros de los módulos con las guías de enseñanza y que por eso no se los daban a los niños. Por otra parte, muchos padres y madres reaccionaban mal cuando revisaban los módulos: "Esto está lleno de juegos y nosotros queremos que nuestros niños vayan a aprender a la escuela, no a jugar". Y es que nunca se habló con los padres de familia ni con los maestros sobre la didáctica del juego y la importancia de lo lúdico en los procesos de aprendizaje. Ese es otro de los talones de Aquiles del proceso, la ausencia de un trabajo en el terreno, con las bases y de escuela en escuela.

Gottret contrasta esas decepciones con lo realizado por el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que sirvió precisamente de modelo para la actual Reforma. En 1989, la amplia mayoría de los padres de familia involucra-



Mario Yapu

dos en dicho proyecto rechazaban explícitamente su carácter bilingüe y pedían sólo castellano. En 1994, un lustro más tarde de la aplicación de las innovaciones, la balanza se había volcado. Los padres de familia estaban encantados, pues veían a sus niños armados de destrezas nunca vistas, pleno manejo, hablado y escrito, de los dos idiomas. Más aún, estaban contentos de descubrirse en las ilustraciones de los libros y que lo aprendiendo reflejase la vida real cotidiana. Atrás quedaron las imágenes de "Alborada", donde todas las madres son rubias.

Así era el PEIB, de amplio trabajo de base, y allí estuvieron Gottret y Luis Enrique. "Sabíamos menos cosas de las que sabemos ahora, pero aprendímos menos y más fuerte", comenta el primero. Gottret no se equivoca. Cuando las orientaciones del PEIB, aplicadas con éxito en ámbitos geográficos y demográficos reducidos, dieron el salto para convertirse en políticas de Estado, comenzaron los problemas. Dicho en metáforas de Gottret, se comenzó a abarcar mucho para apretar poco. Es "la camisa grande" de la que hablaba Amalia.

Dejemos que ella lo explique con más detalle. Anaya recuerda que al principio estaba previsto aplicar la Reforma de acuerdo a la demanda creciente. "Sólo allí donde hubiera interés en ella, no se la iba a imponer", recapitula. De esa manera se pensaba focalizar todo en espacios definidos y manejables, a la medida de un Estado como el nuestro. Vale decir que allí donde llegaran todos los libros, porque padres y maestros lo pedían, también tenía que surgir mejor infraestructura, buenos asesores pedagógicos, mejores salarios, alta participación comunitaria y profesores capacitados en las nuevas concepciones. Amalia lamenta que no se haya hecho así, poco a poco, pero de manera integral. "No sé en qué momento y por qué razones, entre 1995 y 1996, la Reforma reci-

be una aplicación dispersa. Se produce entonces un desorden total, porque se pretende abarcar más de lo que se puede", comenta. Ahí lo tienen, no por correr, se llega más lejos.

La prisa y dispersión trajeron aparejados los citados obstáculos, padres desinformados, maestros incapaces de hacer la transición y escolares convertidos en conejillos de indias. Fue un salto con garrocha para todos y todavía nos dura el mareo.

NEGLIGENCIA TAMBIÉN

No, no todo termina ahí. A los libros con cuatro años de demora y a la mala formación docente, se suma la negligencia de principales autoridades. Lo dice Amalia Anaya, no alguien

Otra cosa es con guitarra

Después de muchos forcejeos, la Reforma Educativa es una realidad legislativa. Costó aprobarla, hubo avances y retrocesos, acertadas y desatinadas intervenciones estatales. De lo que sí no hay duda es que la Ley y sus normas rescataron un caro planteamiento nacido desde las bases: la educación debía ser intercultural y bilingüe. Se dejaba de lado la castellanización forzada contemplada en el Código de 1955.

Luis Enrique López opina sobre eso: "Ahora se empieza a hablar de que la Reforma Educativa impuso la interculturalidad y el bilingüismo, pero todos saben que lo que se hizo fue recoger las demandas que planteaba la sociedad boliviana". En efecto, el movimiento sindical en pleno, encarnado en la COB y la CSUTCB le pedían eso al Estado. Ahora lo tienen. ¿Por qué se habla entonces ahora de imposición? López resume la respuesta en forma de refrán: "Otra cosa es con guitarra". Una cosa es reivindicar una propuesta cuando está suspendida en el aire o no trasciende la superficie de la pancarta, y otra es defenderla cuando se ha convertido en política de Estado. Según López, los dirigentes querían interculturalidad y bilingüismo cuando no afectaba directamente a sus intereses, pero ahora que les toca a sus hijos, ya no les causa gracia. Al respecto, Mario Yapu se pregunta si aquello que decían los dirigentes sindicales reflejaba el ánimo de los padres de familia de base, aparentemente muy entusiasmados por la castellanización. ¿Era representativo lo que planteaban la COB o la CSUTCB? Luis Enrique López se encoge de hombros para replicar: "Si los dirigentes no representan a sus bases, ese ya es otro cuento".

de la oposición magisterial: "Me animo a decir que hubo una estrategia política de indiferencia hacia el tema desde los mandos del Ministerio. Hemos tenido unos cuantos secretarios y subsecretarios de educación que eran los grandes comandantes, pero que, disculpen la expresión, se estornudaban en la educación bilingüe". Los calificativos claves para caracterizar a estos malos conductores son "negligencia" e "incapacidad". Amalia constata que en los centros de decisión del país no hay total aceptación de la educación bilingüe y pone ejemplos claros: el dirigente del MNR, Guillermo Bedregal, le dijo un día a Víctor Hugo Cárdenas, cuando éste era vicepresidente de la República, que la Reforma educativa cometía un error al revitalizar "lenguas muertas de pueblos derrotados". Otro, desde la izquierda, Ramiro Velasco, ex dirigente del Partido Socialista Uno, escribió un artículo hace poco haciendo alusión a ciertas "lenguas de museo", las originarias.

Por eso, la viceministra cree cuando la Reforma consiga mostrar resultados tangibles en las escuelas y ponga en claro que la mejor manera de aprender una segunda lengua, es leyendo y escribiendo en la propia, recién se podrá lanzar una gran campaña de sensibilización que grite a los cuatro vientos que hemos encontrado una salida pedagógica autovalorativa y realista a nuestra diversidad escolar.

Los pocos resultados a mano ya lo dicen. Quienes se alfabetizan en lengua propia para después aprender el castellano, rinden mejor que los otros,

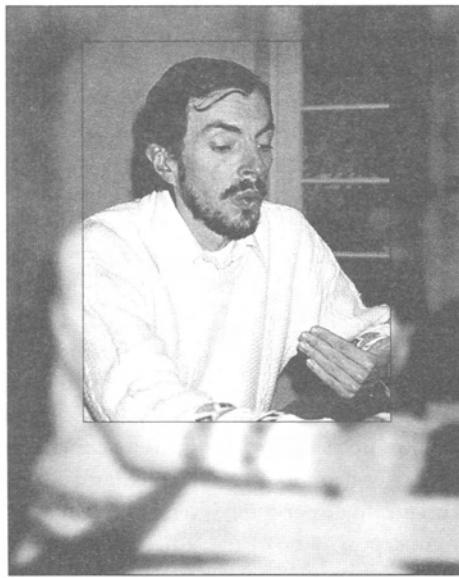
situados en condiciones similares, pero desprovistos de la modalidad bilingüe. Eso está medido y documentado.

PUENTES, POR FAVOR

Ahora, un paréntesis relacionado con el peso de los siglos, ya aludido por Yapu. Gottret hace una lúcida observación relacionada con la difícil transición entre la vieja y la nueva escuela. Han pasado cientos de años de aplastamiento de las culturas originarias, siglos de desprecio de sus lenguas y tradiciones. De pronto, de un día al otro, el Estado les dice: "Vale nomás su cultura, les vamos a enseñar ahora en sus idiomas". Entonces está muy claro: lo que hemos estado pisando hace siglos, no lo vamos a rehacer en un dos por tres, será un proceso lento y minucioso, cuyo puerto victorioso de llegada consiste en que el adulto quechua o guaraní pueda estar orgulloso de su cultura y transmita ese sentimiento a sus hijos. Esa es la meta lejana de la Reforma Educativa.

Tras este inventario de los elementos que complotan contra el proceso de cambios en la escuela, hemos llegado a la médula del tema: el proceso necesita puentes y con la mayor urgencia. Las novedades han llegado sin que se prepare adecuadamente el terreno y corren el peligro de marchitarse en el camino. Ni padres ni maestros saben hacia dónde se dirige la educación y no han podido adecuar sus expectativas a las nuevas metas. Piden y hacen

lo que los estrategas de la educación han desecharo hace varios años.



Gustavo Gottret

Mario Yapu señala que ese es el problema más serio: "Que los maestros puedan entender con claridad esta transición". Tras haber escuchado las confesiones del Estado, él mismo lanza un diagnóstico, que encierra a su vez, una sugerencia: "La mayor debilidad de la Reforma Educativa es institucional". Es ahí donde corresponde trabajar más... que los libros lleguen a tiempo, que se atienda a las escuelas, que los directores tengan estabilidad, que se haga trabajo de base con padres y educadores, un sinfín de labores administrativas que ponen al cuerpo del tamaño de la camisa.

Luis Enrique López también señala las tareas para el futuro. Por todo lo planteado en el coloquio, está claro que la Reforma necesita establecer puentes entre las expectativas de los padres y la nueva concepción pedagógica. Lo mismo entre las experiencias de los maestros, su forma de enseñar y su capacidad, y lo que se espera de ellos. Por ahí va la cosa. Amalia Anaya manifiesta su aprobación en torno a esa transición necesaria e inconclusa.

Con la convicción de que hacen falta puentes, los tres caballeros y la dama cierran el coloquio con un par de buenas ideas para edificarlos. Frente a las discrepancias entre el aymara escrito en los libros de texto y las distintas maneras de hablar de los niños, Amalia Anaya postula ser consecuentes con el constructivismo, que es la base conceptual de la Reforma. De acuerdo a ello, cada alumno es un sujeto constructor de aprendizaje, vale decir, es el niño quien edifica sus saberes. En ese marco de acción, el libro no es más que un apoyo escrito al que los escolares dan forma junto al maestro. El texto es un punto de partida para nuevos significados y conceptos, y no un grupo de letras sagradas e inamovibles. Ahí está la riqueza del proceso de la Reforma, en que propicia un diálogo entre una cultura letrada

emergente y la diversidad socio-lingüística presente en el aula. En tal sentido, el libro se relaciona privilegiadamente con cada espacio micro regional y es construido a la usanza de cada cual.

Luis Enrique López va por la misma ruta. Él critica que se estén juzgando los textos como único vehículo pedagógico. Alguna vez alguien dijo que no era posible que en alguna página apareciera una palabra con tantas sílabas por la dificultad que significaba para el niño leerla. Se olvidó que junto a él está el maestro y que el aprendizaje es compartido.

Yapu respalda tales ideas. Añade que por falta de capacitación, los maestros han convertido las clases en una tortura para los pequeños, porque lo único que les exigen es que lean, cuando la Reforma pretende dar rienda suelta a la creatividad y al juego.

La viceministra considera que el salto definitivo se dará cuando Bolivia pueda formar a una nueva generación de maestros. "Los que tenemos ahora, muchos de ellos muy meritarios, han sido formados en una práctica diferente y contraria con lo que quiere hacer la Reforma", observa.

Una última idea para el futuro. La lanza Mario Yapu, diciendo que lo fundamental para que la educación intercultural bilingüe eche a andar es la formación de una cultura letrada en lenguas originarias. ¿De qué sirve que los niños aprendan a leer en su idioma si lo único que pueden utilizar es el texto de la escuela? ¿Cuál sería entonces la utilidad de poseer esa destreza? Amalia y Luis Enrique concuerdan con eso. Un proceso complementario a la escuela es la publicación de materiales escritos, que estén a disposición de todos y no sólo de los niños. Por lo pronto, para leer este coloquio que versa sobre ellos, muchos escolares tendrán que ser aplicados en el estudio del castellano.

El conflicto entre maestros/as y gobierno

Ambos están unidos como el calor al fuego. Los maestros requieren del gobierno, porque su salario y su formación depende de él; a su vez, las autoridades no podrán aplicar la Reforma Educativa en las aulas, si no cuenta con el respaldo de los educadores. El conflicto entre ministerio y magisterio tiene salida.

Manuel E. Contreras¹

La actual Reforma Educativa es, sin duda, la transformación más profunda del sistema escolar en este siglo. En vista de la gran importancia que adquiere la generación y el manejo del conocimiento para el desarrollo, es a través del éxito (o fracaso) de esta Reforma que Bolivia entrará al Siglo XXI con mayores (o menores) posibilidades para superar las brechas socioeconómicas internas y externas que la abrumen. Asimismo, el papel que Bolivia vaya a jugar en la globalización será determinado por su capacidad para lograr ventajas competitivas genuinas, en cuya generación la educación resulta vital. Así lo ha entendido la población que, por lo menos a través de las encuestas, le ha dado un amplio apoyo².

A pesar ello, la Reforma Educativa, que viene implementándose a lo largo de tres gobiernos—Paz Zamora, Sánchez de Lozada y Banzer (demostrando que también es posible la continuidad en las políticas sociales)—y que ha llegado a más de 8.500 escuelas que representan alrededor del 60 por ciento de los establecimientos públicos, no ha logrado convertirse en una política pública. Es decir, no pudo transformarse en “decisiones de gobierno que incorporan la opinión, la participación, la corresponsabilidad y el dinero de los privados” y que además sean susceptibles de fundamento legal, apoyo político, viabilidad administrativa y racionalidad económica (Aguilar Villanueva, 1992). La Reforma Educa-

Una primera versión de este artículo se publicó en “Conflictos”, año 2, no. 2/3 junio de 1999. La versión actual ha sido revisada y ampliada en julio de 1999.

1 Manuel E. Contreras es especialista en gerencia social y docente del INDES en el Banco Interamericano de Desarrollo. El artículo fue escrito mientras era Director de Maestrías para el Desarrollo de la Universidad Católica Boliviana.

2 Me baso en las Encuestas de Percepción Política de la Universidad Católica Boliviana de 1994 a 1996 en La Paz, El Alto, Cochabamba y Santa Cruz y la Encuesta de Cultura Ciudadana de la Secretaría Nacional de Participación Popular de 1996 que incluyó áreas rurales y determinó que la Reforma Educativa era la reforma con la cual estaba de acuerdo el mayor porcentaje de la población 48 por ciento, vs. 45 por ciento para la propia Participación Popular. Ver Contreras (1998).

tiva sólo cumple con algunos de estos requisitos y carece de aquellos que precisamente son necesarios para una mayor apropiación de la medida por parte de la población. La percepción ciudadana es que se trata de una Reforma resistida por el magisterio e impuesta por el gobierno. Una gran parte de la población sólo tiene contacto con ella al través del conflicto. Esto se debe en parte a que los "costos" recaen en el corto plazo y sobre un grupo específico y bien organizado (los maestros/as), mientras sus "beneficios" se percibirán, más bien, a largo plazo y sobre un conjunto de personas poco organizadas y generalmente pasivas (padres y madres de familia y estudiantes).

Ahora bien, el proceso vivido en Bolivia no es diferente del que se lleva a cabo en otros países de la región. En este artículo buscamos plantear las principales áreas de conflicto entre el magisterio y el gobierno, no sin antes incorporar el contexto de las políticas educativas, del proceso de Reforma en el país y del conflicto al que ha dado pie con el magisterio.

RASGOS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Para comprender la naturaleza del conflicto es necesario analizar otras características de las políticas educativas en general; entender los nuevos desafíos de la educación y las demandas que se hacen de ella; plantear las propuestas de la Reforma y las posiciones de los maestros/as sobre ellas.

Las políticas educativas tienen rasgos particulares que las hacen más complejas que las políticas de otras áreas. En primer lugar, la educación es intensamente política, porque afecta a casi toda la población, involucra a todos los niveles de gobierno, es casi siempre el mayor ítem del

gasto estatal, y conlleva subsidios públicos en favor de la élite. En segundo lugar, porque "los sistemas actuales de gasto y gestión educativa protegen por lo general los intereses de los sindicatos de maestros, de los estudiantes universitarios, de la élite y del gobierno central en contra de los padres de familia, las comunidades y los pobres." (Banco Mundial, 1995).

Más aún, la falta de consensos en las políticas educativas se debe a que "la educación toca de forma particular el tema del poder y de cómo éste se ejerce en la sociedad". Por lo tanto, la educación y el conocimiento son "motivos de competencia para poseerlos." (Cassassus, 1995).

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN E IMPORTANCIA DE LOS/AS MAESTROS/AS

En vista de la importancia de la educación para el desarrollo, el énfasis está ahora en la pertinencia y la calidad de la misma. Además, todas las reformas buscan cambios en el aula. Por ejemplo, la actual está centrada en el alumno/a y en su aprendizaje. Por lo tanto rompe con el esquema frontal, porque el maestro/as es más un facilitador/a que una fuente de saber. Por ende, los maestros/as son de vital importancia, mucho más que en anteriores reformas, las cuales tuvieron un énfasis más administrativo. Adicionalmente, dado que la Reforma propone cambios en el aula, necesariamente afecta a las maneras de trabajo de los maestros/as. Desde ya, la actual Reforma exige un mayor esfuerzo, sin embargo, por el momento, no ofrece mayores incentivos. A pesar de ello, los maestros/as han acogido con entusiasmo las propuestas pedagógicas de la Reforma. Así lo evidencian las visitas de campo de las misiones de evaluación y las investigaciones recientes³.

3 Sobre las misiones de evaluación véase Contreras (1998) y sobre investigaciones recientes el trabajo de María Luisa Talavera (1999) resumido en este mismo número.

Por lo tanto, en el análisis es necesario distinguir entre los/las maestros/as de base y su dirigencia sindical. Esta última es la “punta de lanza” del conflicto.

EL MAGISTERIO BOLIVIANO

En el caso boliviano se debe considerar adicionalmente la alta politización de ciertos segmentos del magisterio. Parte de éste está dominado por grupos trotskistas, cuya última finalidad es el derrocamiento del estado burgués, para quienes la educación es sólo un medio para llevarla a cabo. Por lo tanto, para ellos, la educación es sólo un medio para llevar a cabo sus objetivos políticos. Aspectos como la pertinencia y la calidad de la educación les son irrelevantes.

La organización sindical de los maestros mantiene la estructura forjada en la década del 50 junto al Código de la Educación Boliviana de 1955: la Confederación de Trabajadores de la Educación Urbana de Bolivia (CTEUB) y la Confederación de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB).

A nivel departamental, los maestros están organizados en federaciones de maestros también divididos en urbanos y rurales. Varias de estas federaciones departamentales (entre ellas La Paz y Cochabamba) están dominadas por líderes del trotskista Partido Obrero Revolucionario (POR), en el caso de La Paz, por más de 13 años⁴. La Confederación está dirigida por militantes de partidos marxistas ortodoxos y por lo tanto me-

nos radicales que las federaciones controladas por los trotskistas.

Desde estas perspectivas ideológicas, el magisterio ha clasificado a la Ley de Reforma Educativa como una de las “leyes malditas” junto con la Capitalización y la Participación Popular. Sus reclamos a la Ley tocan varios aspectos desarrollados a continuación con mayor profundidad. Uno de esos cuestionamientos a la Ley es que ésta no incluye entre los fines de la educación el ser “antiimperialista, antioligárquica y antineoliberal” y que en la elaboración de la propuesta “hay técnicos extranjeros de todas partes, traídos con la plata del Banco Mundial, y no los revolucionarios.” Cuestionan, por ejemplo, “¿Por qué no han contratado a técnicos cubanos?”⁵.

Debido a los cambios en el ámbito mundial y los nuevos desafíos de la educación, hay corrientes renovadoras al interior del movimiento sindical de los maestros. En primer lugar, se reconoce que “los dirigentes están conscientes de que hay un proceso de desideologización, despolitización y crisis seria en el movimiento sindical que, además aún no ha tocado fondo”⁶. Sin embargo sabemos muy poco sobre todo este proceso. A pesar de la importancia de las características del magisterio para entender la posición de los maestros, es notoria la escasa investigación en el país sobre el tema⁷. En virtud a su importancia como actores de la Reforma, hay esfuerzos de investigación sobre los docentes y sus sindicatos en el ámbito regional⁸.

⁴ Javier Baldivieso, *del magisterio urbano, entre la ideología y la práctica* en Conflicto, año 2, no. 2/3 junio de 1999.

⁵ Entrevista a Javier Baldivieso, secretario Ejecutivo Nacional de la CTEUB publicada en El maestro, no. 2 (enero de 1995), pp. 5-10.

⁶ Javier Baldivieso *del magisterio urbano, entre la ideología y la práctica* en “Conflictos”, año 2, no. 2/3 junio de 1999.

⁷ Para una evaluación reciente sobre el estado de investigación en la educación en Bolivia, ver Urquiola y Contreras (1999).

⁸ Por ejemplo, la FLACSO en Argentina coordina un proyecto sobre sindicalismo docente y Reforma Educativa en América Latina. El boletín de este proyecto está disponible en www.preal.cl/boletin.htm.

CONFLICTOS ENTRE MAESTROS Y GOBIERNO

¿Qué entendemos por conflicto? La mayor parte de las definiciones postulan que los conflictos están basados en percepciones. Éstas últimas hacen que un grupo piense que el otro lo ha afectado o está por afectarlo en forma negativa. Asimismo, se percibe una divergencia de intereses y se cree que las aspiraciones de cada parte no podrán ser logradas en forma simultánea.

El cuadro 1 sintetiza las principales áreas en las cuales hay divergencias de percepciones y de intereses entre el sindicato de maestros y el gobierno que encarna la propuesta de la Reforma Educativa. Sin duda, lo expresado en el cuadro representa efectivamente una situación de conflicto, dónde la principal percepción desde el magisterio sindicalizado es que la Reforma tiene una orientación “anti-docente.”

Otro aspecto que debe resolverse y que requiere de un análisis más detallado, es la remuneración de los maestros/as. Existe la percepción de que en Bolivia sus niveles salariales son extremadamente bajos, que es aquí donde reside el problema principal y que hasta que éste se resuelva (incrementándose los salarios en forma general), no se logrará nada⁹. Me limito a presentar algunas reflexiones a la luz de investigación reciente que cuestiona seriamente esta percepción y por lo tanto permite y exige reenmarcar el problema.

En el caso boliviano, el tema del salario de los/las maestros/as requiere de mayor investigación. La información con la que se cuenta hasta ahora sugiere que los maestros/as en Bolivia no

están tan mal pagados como se cree. Esto se hace evidente si analizamos la evolución de los salarios en términos reales y los comparamos con los de otros sectores, y si contrastamos las remuneraciones de los/las maestros/as con relación a los de personas con similar nivel de educación y en función del número de horas trabajadas.

Para el primer caso, la evidencia indica que el salario de los maestros/as se ha incrementado en forma constante entre 1988 y 1995. Esto ha hecho que sea superior al del promedio de los salarios en el sector público. Con relación al nivel de sueldos en el sector privado, si en 1990 el salario promedio de los/las maestros/as representaba el 60 por ciento del promedio en el sector privado, en 1995 era equivalente al 83 por ciento. Por lo tanto, los salarios de los/las maestros/as no sólo están en aumento en términos reales, si no que comparativamente con otros sectores (público y privado), están mejorando (Contreras, 1997).

Sin embargo, las investigaciones de Piras y Savedoff (1998) y el Banco Mundial (1999) son aún más concluyentes y relativamente consistentes con la realidad de otros países. Sobre la base de las Encuestas de Hogares, estos estudios comparan los salarios por hora de personas con igual nivel de educación que los maestros/as (12 años o más de educación formal) y llegan a la conclusión de que en función las 72 horas mensuales que trabajan los/as docentes, éstos están mejor remunerados. Sin duda los resultados de estas investigaciones deben hacernos repensar la discusión sobre el nivel salarial de los/las maestros/as, máxime si el país ya aporta un monto relativamente alto de su PIB al pago de esos sueldos¹⁰.

9 Por ejemplo, la editorial del número de “Conflictos” dedicado a la educación en la apareció la primera versión de este trabajo indica: “El tema central (y reiterativo) del conflicto ha girado alrededor del salario que se paga a los/as docentes del sistema educativo. El resto ha venido por añadidura y, generalmente, como envoltorio al tema central.”

10 Según el Banco Mundial (1999), el 70 por ciento de los países (excluyendo a los países del África) pagan menos a sus docentes en términos relativos a su PIB que lo que hace Bolivia. En otras palabras, el esfuerzo actual que realiza la sociedad boliviana ya es significativo.

CUADRO 1
PRINCIPALES ÁREAS DE CONFLICTO ENTRE EL SINDICATO DE MAESTROS Y EL GOBIERNO

	Gobierno	Sindicato de maestros
Objetivos de la Reforma y la Educación	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar la cobertura • Mejorar la calidad • Equidad: reducir las brechas educativas • Eficiencia en el uso y asignación de recursos • Mejorar la productividad, para el desarrollo y la modernización del país. 	<ul style="list-style-type: none"> • «Fortalecer la conciencia de clase para la defensa de la soberanía patria, la autodeterminación del pueblo boliviano y los intereses de las clases explotadas» (CTEUB, 1991)
Organización del sector educativo. Profesión del maestro/a	<ul style="list-style-type: none"> • Unificar al sector • Descentralizar la educación • Profesión libre, es decir todos/as debidamente calificados pueden ejercerla • Sujeta a exámenes de competencia para ingreso al magisterio y para ascensos • Sistema de pago por resultados y la provisión de incentivos • Sindicalización libre, el gobierno no deduce automáticamente las contribuciones al gremio de planilla 	<ul style="list-style-type: none"> • Continuar con la división urbana y rural • Mantener la educación centralizada • Mantener el empleo garantizado del maestro/a • Limitar el acceso al magisterio a sólo aquellos/as que se gradúan de las normales • Mejorar los salarios sin vínculos a mayor productividad ni de manera diferenciada • Sindicalización obligatoria con descuentos automáticos de planilla
Participación de los padres/madres	<ul style="list-style-type: none"> • Activa, a través de las Juntas Escolares y Proyectos de Núcleo • En la gestión de la escuela como actor del proceso educativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Limitada • En función a las necesidades de los maestros/as • Continúa el monopolio de los «sterios» (el magisterio y el ministerio)
Propuesta pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Constructivista • Centrada en el aprendizaje el alumno/a • Cambios en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Principios filosóficos generales sobre el «nuevo hombre boliviano» • Difusa y no estructurada
Proceso de formulación y objetivos inmediatos de la reforma	<ul style="list-style-type: none"> • Gradual y como proceso que se inicia en el Ministerio de Planeamiento en 1990 • Re-estructurar el sector educativo y hacerlo eficiente y funcional al modelo de desarrollo 	<ul style="list-style-type: none"> • De arriba hacia abajo, sin consulta(*) • Impuesto por el Banco Mundial y el FMI (*) • Busca la destrucción de la educación fiscal gratuita, su entrega al imperialismo y a la empresa privada, como un instrumento de mayor alienación» (*) (CTEUB, 1991)

(*) Más bien, refleja la posición del magisterio sobre las acciones o propuestas del gobierno, que posiciones propias, como las de las anteriores casillas.

Fuente: Elaboración propia

Sobre este mismo tema, el trabajo del Banco Mundial aporta más criterios al argumentar que el problema de bajos salarios es, más bien, un problema del segmento de maestros/as menos calificados, es decir, los interinos/as, ya que aquellos con calificaciones y experiencia están relativamente bien pagados para las 72 horas al mes que trabajan por alrededor de ocho meses al año. Nótese que los demás asalariados trabajan por lo menos 160 horas mensuales por más de 11 meses al año.

Si bien no es nuestro propósito analizar a fondo el problema salarial, en vista de la importancia del tema y las investigaciones recientes, alertamos sobre la necesidad de mayor investigación y un análisis más detenido a la luz de los datos más recientes. En todo caso, la discusión también debe centrarse más sobre en cómo desarrollar incrementos salariales diferenciales sobre la base de esfuerzos y resultados concretos, antes que elevaciones salariales generales e indiscriminadas que han probado ser poco efectivas si consideramos la relación entre su alto costo y relativo bajo beneficio (Schiefelbein, Wolff y Schiefelbein, 1998).

¿ES FACTIBLE LA CONCERTACIÓN ENTRE EL GOBIERNO Y LOS MAESTROS?

La primera reflexión es que magisterio y gobierno se necesitan. Sin el gobierno, los maestros no pueden ejercer su profesión debido a que aquél es su principal empleador y el financiador de su formación a través de las normales. Por otra parte, el gobierno no logrará implementar la Reforma Educativa sin los/las maestros/as, en particular, porque ésta es intensiva en cambios en el aula.

Si esto es cierto, es necesario que se lleguen a acuerdos para ayudar a la implementación de la

Reforma, que de hecho se está llevando a cabo. ¿Cómo hacerlo?

En la mayor parte de los casos “el actor principal y dinamizador en los procesos de concertación ha sido y sigue siendo el Estado, representado por el Poder Ejecutivo a través del gobierno sectorial.” (Casassus, 1995, énfasis en el original). Ahora bien, obviamente, se requiere la participación de activa de todos los interesados. Probablemente es más complejo lograr esto.

Como se indicó, la Reforma cuenta con el apoyo ciudadano y es aceptada por los maestros/as de base que desde ya la están llevando a cabo. Lo que le falta a la Reforma para ser una verdadera política pública es un sujeto activo que se apropie de ella y la defienda para luego generar el apoyo político que aún no tiene. Este actor no puede ser otro que los padres y madres de familia. Según el PNUD (1998), para lograrlo es esencial recuperar el sentido de lo público en la educación, aspecto importante en toda América Latina, debido al “predominio de las agendas particulares y estamentarias sobre la racionalidad colectiva”.

Estas agendas se pueden simplificar así: “las clases altas se desprecian de la escuela pública; pues sus hijos están en planteles privados o en el exterior; las clases medias desviaron el esfuerzo estatal hacia las modalidades de alto costo unitario (la vocacional, la universitaria) antes de haberse logrado la escuela básica universal; los políticos a menudo practican el clientelismo educativo (que es expropiar lo público en favor del cliente); los gobernantes a menudo incurren en el populismo (que es expropiar el futuro común en aras de la popularidad de un funcionario); los docentes tienden a encerrarse en sindicatos puramente reivindicativos; los padres de familia tienden a marginarse de la escuela y a exigirle que apenas les “guardé” a sus hijos durante unas horas; las agencias y organismos multinacionales sobrevenen a veces sus propias modas y los pla-

nificadores y técnicos del sector suelen aislarse en su racionalidad presuntamente incontaminada" (PNUD, 1998).

Es así, concluye el PNUD, que "la gestión educativa transcurre con un gran ausente: la acción organizada y vigilante de la ciudadanía, el interés público o sea el genuino interés del público."

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Hay diferencias entre las propuestas de la Reforma y las del magisterio, expresadas a través de su cúpula sindical. Probablemente la principal radique en las distintas percepciones sobre los objetivos de la educación. Cabe destacar que a través de tres elecciones generales, la ciudadanía ha aceptado dos aspectos fundamentales sobre la organización de la sociedad boliviana que obligan a cambiar los objetivos y organización de la

educación: la democracia como modo de gobierno y la economía de mercado como sistema económico. Si estos dos aspectos efectivamente han logrado el consenso ciudadano, el sistema educativo debe readecuarse a esta realidad y es obligación del gobierno lograrlo. Éste último debe gobernar. Para ello tendrá que negociar con los gremios sindicales sobre la base de su mandato constitucional. El desafío es hacer que los gremios acepten esta nueva realidad planetaria: democracia y economía de mercado.

Con relación a los puntos que hacen a la profesión docente y como recomienda el PNUD, el gobierno tendrá que ayudar a desarrollar el verdadero sentido del interés público, promocionando y estimulando la participación ciudadana. Dadas las características del movimiento sindical, el protagonismo está sin duda en el gobierno. ¡Qué duda cabe! Para ello una estrategia

Tito Kuramotto. Cuando la calle Aroma era quieta



importante es distinguir entre la dirigencia sindical y los/las maestros/as de base. Es a estos/as últimos/as a los/las que el gobierno debe apelar, reduciéndoles los “costos” de la Reforma y concientizándolos de sus ventajas en forma palpable (estímulos materiales, entre otros). Para facilitar lo anterior es vital que la Reforma otorgue logros concretos y que éstos sean ampliamente difundidos entre la población. Lamentablemente, no por tanto repetirlo es menos cierto que una de las grandes falencias de la gestión de la Reforma ha sido la falta de una efectiva campaña de comunicación. Todavía no es tarde para hacerlo y ésta es más necesaria que nunca.

Finalmente es necesario enmarcar los problemas de manera que todos seamos ganadores y no sólo algunos, y que se perciba que los demás sean “perdedores” en cada uno de los temas. Eso significa que se deben elaborar estrategias que permitan desarrollar los temas como asuntos de valencia, con alto valor para todos/as los involucrados/as. El papel de los padres y madres de familia en este proceso no puede dejar de ser resaltado y los avances en la conformación de Juntas Escolares son una esperanza para lograrlo. La Reforma requiere de aliados y actores que la hagan suya. Para ello, la investigación puede y debe jugar un papel más importante que hasta ahora. La investigación ya existente debe ser mejor utilizada para orientar las políticas educativas, por ejemplo para contextualizar la percepción generalizada de que los/las maestros/as están mal pagados en Bolivia.

Lo que se propone no es fácil, pero es lo que se requiere para convertir a la Reforma Educativa, con toda su complejidad, en “política (genuinamente) pública.” Es un proceso que requerirá de apoyo político y verdadero liderazgo del sector. En vista a la importancia de la educación, es un desafío que no podemos darnos el lujo de no afrontar y una batalla que todos debemos ganar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Villanueva, Luis, 1992, *Estudio introductorio en El estudio de las políticas públicas*. México, D.F., Miguel Angel Porrúa.
- Banco Mundial, 1995, *Priorities and Strategies for Education*, Washington, D.C., The World Bank.
- Banco Mundial, 1999, Bolivia. *Public Expenditure Review*, Report no. 19232-BO, Washington, D.C., The World Bank.
- Casassus, Juan, 1995, *Concertación y Alianzas en Educación*, en FLACSO et. al. ¿Es posible concertar las Políticas educativas? Buenos Aires.
- Contreras, Manuel, 1997, *El Ministro y los Maestros*, Caso de discusión. Maestrías para el Desarrollo, UCB.
- Contreras, Manuel, 1998, *Formulación, Implementación y Avance de la Reforma Educativa en Bolivia*, en Ciencia y Cultura. Revista de la Universidad Católica Boliviana no. 3 (julio).
- CTEUB, 1991, *Construyendo una Educación contestataria*. La Paz, s.e.
- Piras, C. y W. Savedoff, 1998, *How much do teachers earn?* Documento de Trabajo 375. Oficina del Economista Jefe, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo.
- PNUD, 1998, Educación: *La Agenda del Siglo XXI*. Bogotá, Tercer Mundo Editores.
- Schielbein, Ernesto, Laurence Wolff y Paulina Schielbein, 1998, *Cost Effectiveness of Educational Policies in Latin America: A Survey of Expert Opinion*, Washington, D.C., Inter-American Development Bank.
- Talavera, María Luisa, 1999, *Otras voces, otros maestros*, La Paz, PIEB.
- Urquiola, Miguel y Contreras, Manuel 1999, *Estudio exploratorio sobre la investigación educativa en Bolivia, c. 1980-1998* Documento preliminar (enero) Maestrías para el Desarrollo, UCB.

La Reforma y la enseñanza de la lectoescritura en el campo

El foco de interés de este artículo es la escuela primaria rural. Una investigación alentada por el PIEB en 1997, nos muestra que la Reforma Educativa comenzó con un sesgo curriculista y que, por ello, descuidó variables institucionales, sociales y culturales de las comunidades, los maestros y los niños. Se observa que la didáctica propuesta por la Reforma no ofrece procedimientos explícitos a los maestros para desarrollar la conciencia fonológica y las destrezas de escritura.

Mario Yapu¹

La propuesta de la Reforma Educativa (RE) implica cambios importantes en la concepción y las prácticas pedagógicas, abarca todos los niveles de enseñanza y cubre varias dimensiones que entran en juego en la dinámica educacional. Este ambicioso proyecto moviliza recursos económico financieros, humanos, ideológicos y políticos, razón por la cual merece mucha atención, no sólo, como se dice, en el plano de su aplicación, sino también en sus fundamentos históricos, sociales, teóricos y políticos, pues la identificación del pro-

blema escolar que se busca resolver ya implica una parte del camino recorrido hacia la acción. En otras palabras, la implementación no debe disgregarse de la concepción: los problemas prácticos son también teóricos y viceversa.

La investigación que sustenta este artículo se generó en la trama de los cambios que este país se impuso desarrollar hace más de 10 años. En particular, nos interesaba el conocimiento del sistema de enseñanza, el discurso pedagógico y las prácticas en aula, es decir, la dinámica del *campo*

1 Este artículo retoma algunos puntos del Informe presentado al PIEB, con el título de: *Políticas del Sujeto y Dinámica Escolar. De las prácticas aulicas a la formación docente*, mayo 1999. El presente documento no es una síntesis de dicho Informe. El lector interesado en el tema (aspectos históricos de la enseñanza, corrientes y políticas curriculares, relación entre escuelas rurales y urbanas, formación de maestros para el nivel primario, enfoques teóricos sobre la enseñanza, análisis de la reforma educativa actual, métodos cualitativos y etnográficos de investigación) puede referirse al Informe completo mencionado. El presente texto sólo aborda las escuelas primarias e, incluso ahí, resalta únicamente ciertos puntos. La investigación fue financiada por el PIEB y el Ministerio de Cooperación de los Países Bajos para el Desarrollo, a cuyos representantes expresamos nuestros agradecimientos. También agradecemos a los miembros del equipo de investigación: Cassandra Torrico (senior) y Carmen Terceros, David Gamboa, Nery Fuertes y Arturo Aliaga (júnior).

escolar que implica modificar las reglas del juego (por ejemplo, el sistema del escalafón del magisterio), el discurso (se habla más de competencias o de aprendizajes que de conocimientos), la posición de los agentes (el maestro frente al niño), los centros de decisión administrativa y gestión (el surgimiento de los poderes locales, en particular, los distritos), las prácticas pedagógicas centradas en el niño, etc.

En términos generales, no hubo, ni hay, argumentos serios para frenar la propuesta de la RE, al contrario, los datos sugieren que hubo un “consenso”. Lo importante es conocer la naturaleza de este consenso: conceptos, estrategias, decisiones y procedimientos.

¿Cómo pensar el “consenso” en un país tan diferenciado?, ¿cómo definir la “realidad”² educativa de manera unívoca?, ¿qué significa el hecho de que en los años 90, el *nino* irrumpa en la palestra de la acción escolar dejando en los límites al maestro y los conocimientos, antiguos cómplices de la “escuela tradicional”?;, ¿qué significa el hecho de centrarse en las competencias y menos en los conocimientos?, ¿a qué tipo de interrogante pedagógico y social responde la nueva política lingüística en la escuela? En suma, ¿cómo pensar la RE en el marco de las relaciones sociales diferenciadas de este país? y ¿cuáles serían sus desafíos?

Estos interrogantes invitan a problematizar la relación entre los modelos pedagógicos, las políticas escolares y las relaciones sociales de fuerza que se generan.

Los modelos pedagógicos son constitutivos de las relaciones sociales diferenciadas según *campos sociales y su intersección*. Dentro de la dinámica de campos sociales, las prácticas de enseñanza y aprendizaje son estructural y genéticamente diferenciadas. Por eso, estas prácticas no pueden explicarse sólo por el proceso de interacción maestro-alumno en el aula, como había planteado el enfoque interaccionista desde los años 70, o bien por las “capacidades naturales” o “innatas” de los niños³ o por el “déficit cultural”. El esquema interpretativo escolar propuesto aquí enmarca la problemática dentro de las *variables institucionales y estructurales*. Uno de los pasos heurísticos considerados es el *nivel organizacional* de la escuela, que puede influir en las prácticas de los maestros y en el logro de aprendizajes de los niños. En nuestra reseña introductoria (Torrico y Yapu, 1999) indicamos que esta postura se generó en los años 80. Tras haber enfatizado en el nivel *nacional/estatal (1950-60)* y el *aula (1970-80)*, desde el punto de vista sociológico, las investigaciones educativas pasaron a interesarse en la *escuela* o en los *establecimientos escolares* como objeto de estudio. Así, éstas concluyeron con hipótesis de explicación de algunas variables en torno al “rendimiento escolar” de los alumnos. En Bolivia, el tema está en su fase embrionaria. Algunos análisis (SIMECAL 1997; Vera 1998; Gotret 1998; Contreras 1998) evocan el tema de pasada, pero falta mucho por hacer, aún cuando desde hace dos décadas, el CEBIAE dedicó varios estudios a la escuela. Desafortunadamente

2 Casi a diario escuchamos declaraciones o leemos en la prensa como diversos agentes se expresan sobre la “realidad” educativa: los dirigentes del magisterio que luchan contra el neoliberalismo y la privatización, los militantes de la escuela warisateña de los años 30, de la escuela productiva, los responsables de la Reforma Educativa, los maestros de base, los padres de familia, etc. Cada uno de estos agentes se reclama de la “realidad” educativa o escolar, pero ¿cuál es la *realidad* de la que se habla?

3 Las ideas “innatistas” o, a la inversa, “meritocráticas”, ya fueron discutidas desde los años 60. Actualmente, una vertiente del constructivismo mentalista (cf. ciencias cognitivas) y la ideología del “mérito”, se conjugan peligrosamente en un contexto de la economía de mercado. Otra opinión común en torno a los “rendimientos” y las “capacidades” de los niños, hace referencia a la “desnutrición”, ante todo en el área rural, lo cual es también muy discutible.

esos trabajos empeñados en la *acción e innovación pedagógicas*, no ofrecen un análisis específico del proceso educativo ni consideran a la *escuela* como una instancia social y pedagógica compleja, dinámica y conflictiva. Estas investigaciones destacaron el *desfase entre la escuela y la comunidad* y plantearon la *adaptación*, pero este enfoque no rinde cuenta de los procesos de diferenciación y se saltan las “*propuestas de acción*”⁴.

Por nuestra parte, sugerimos tomar el nivel escolar organizacional como una estructura, un proceso y un espacio social conflictivo, al interior del cual se desarrollan las enseñanzas y aprendizajes. Con esto no pretendemos que las instituciones expliquen totalmente las prácticas pedagógicas áulicas y las performances educacionales. En su escueta reseña sobre la escuela y sus sociólogos, Queiroz (1995) ya mencionó las limitaciones de este tipo de análisis. Éstas consisten en que los agentes escolares, alumnos o maestros se enraízan más allá de las instituciones, es decir, por ejemplo en la trama de las relaciones sociales e históricas. La posición y el origen social, los conocimientos previos y las expectativas de los maestros no se definen en las instituciones.

Así, la escuela es un nivel empírico de administración y desarrollo educativo (*Reglamentos...*, 1995) que merece estudiarse en su especificidad. Además, es una categoría de análisis cuyo abordaje propuesto es *tridimensional: el niño* (posición, conocimientos previos, prácticas), el *maestro* (posición, trayectoria, estrategias y prácticas) y el *conocimiento o aspecto curricular en su sentido*

estricto (lo que se determina y organiza como conocimiento legítimo a enseñar en la escuela).

Este artículo se restringe a resaltar algunos aspectos de los niveles *institucional y áulico*, sin detenerse demasiado en el nivel nacional. Los métodos y técnicas de investigación provienen de diversas disciplinas como la antropología, la historia y la sociología⁵. Consideramos que la dimensión histórica-temporal es importante para comprender la trama social en la que se desenuelven las prácticas escolares, las micropolíticas locales e institucionales y las políticas regulatorias del Estado (Popkewitz 1988; Queiroz 1995; ILDIS, *Diez años de Ajuste Estructural*). En la trama de los poderes locales como el sindicato agrario comunal, la subcentralía, las relaciones entre la escuela central del núcleo y las escuelas seccionales se puede entender mejor la dinámica escolar. Al interior de la escuela, un aspecto destacado en este texto es la socialización de los niños con la *lectoescritura*, lo cual nos permite concentrarnos más en la enseñanza de la lengua en el aula con el sistema “tradicional” en castellano y con el programa de transformación en quechua.

ANTES DE LA REFORMA EDUCATIVA

La *escuela*⁶ evoca un espacio social y pedagógico. Este acoplamiento conceptual designa la especificidad del quehacer escolar y su carácter social. La escuela está inmersa en la trama de las relaciones sociales que van más allá del funcionamiento organizacional, pero mantiene su especificidad interna propia. Por eso se ha hablado de “autonomía relativa” dentro de la lógica del *cam-*

4 Este enfoque hemos discutido ampliamente en el *Informe* presentado al PIEB (Torrico y Yapu, 1999).

5 El estudio cubrió tres escuelas rurales de primaria: Cororo, Paredón y Pisili, del distrito de Tarabuco, departamento de Chuquisaca. Las escuelas de Paredón y Pisili funcionan con el programa de transformación en la modalidad de Educación Intercultural y Bilingüe, en cambio la de Cororo no la implementó a pesar de haber sido designada.

6 Los conceptos de *educación, instrucción, enseñanza y aprendizaje* no son parte del núcleo conceptual de este texto, porque pueden ser abordados mejor desde el ángulo de otras disciplinas como la psicología o la pedagogía, aunque esto no evita utilizarlos como términos.

po escolar y frente a la interferencia de otros campos sociales.

La escuela no es “reflejo” de las relaciones de clase como señalaba la teoría de “correspondencia” en la relación entre la división del trabajo y la escuela. A este nivel, los estudios sobre las *organizaciones sociales y escolares* son muy útiles, porque permiten percibir fácilmente las *dimensiones y los niveles* que el sistema y su práctica comprometen en su lógica interna y su interacción con el contexto. No debe olvidarse además que la escuela es un producto social e histórico y debe ser estudiada como tal⁷. En este acápite ofrecemos algunos elementos que configuran el contexto conceptual en la evolución histórica del campo escolar. Se hacen más perceptibles los componentes o dimensiones que la articulación de niveles.

EVOLUCIÓN Y DINÁMICA DEL CAMPO ESCOLAR

Las reformas educativas son un producto histórico y de las relaciones sociales de fuerza. Los analistas (Contreras 1998; Cajías 1998; 1995; Martínez 1988) de la “formulación” y la “implementación” de la RE sugieren también esta idea, pero no desarrollan estudios minuciosos sobre el proceso de determinación de la Ley 1565 ni de la propuesta ni de los procesos de implementación. Aún no se conoce qué *ideas-fuerza* interactuaron para llegar a la Ley en 1994. El modelo pedagógico está parcialmente expuesto en la *Dinamización Curricular* (1993) y en la *Organización Pedagógica* (1995), pero tampoco se han realizado análisis detallados sobre el *esquema conceptual* propuesto por la RE. Aún cuando es común la

opinión de un sector del magisterio que asocia la propuesta de esta Reforma con las políticas de los organismos internacionales, sin embargo dicha opinión no analiza la estructura conceptual y los efectos prácticos de la propuesta desde el punto de vista pedagógico, social o económico.

Investigaciones recientes sobre la RE muestran tendencias opuestas: por un lado, se parte de la antigua dicotomía entre culturas y lenguas originarias andinas frente a la cultura occidental y la lengua castellana dominante (Arnold y Yapiña 1999). Estas indagaciones critican la propuesta de la RE basadas en el análisis en los materiales y los módulos, que, según dicen, no responden a la lógica cultural y lingüística de las culturas originarias (en el caso preciso, del aymara). La otra investigación (Talavera 1999), no discute la propuesta de la RE ni el contexto social e histórico de la política escolar actual, tampoco el de las escuelas estudiadas. El estudio se centra en los efectos del uso de los módulos y la labor de los asesores. Su riesgo es encontrarse con una crítica afeja contra los etnometodólogos, quienes, se decía, estudian una escuela sin sociedad ni historia. Al parecer, esta última investigación asume implícitamente los postulados de la RE y concluye en sugerencias de mejoramiento del proceso. Esta divergencia en los análisis es signo de que un mismo proceso educativo puede ser enfocado e interpretado de diversas formas, niveles y ángulos⁸.

CONOCIMIENTOS Y CURRICULUM

Como sostiene Posner (1998: 103-128), en las últimas décadas el análisis curricular ha sido fuertemente influenciado por la psicología con-

7 Se dice que el “constructivismo” es el modelo pedagógico escolar que sustenta la Reforma Educativa, o bien, la escuela es una construcción social, sin embargo no se hace evidente con suficiente claridad cómo se define dicho constructivismo en tanto modelo pedagógico, ni la escuela como construcción social.

8 A menos que se trate simplemente de diferencias contextuales: la primera, referente al contexto escolar bilingüe aymara y castellano y, la segunda, al contexto monolingüe castellano.

ductista y ha enfatizado en los propósitos o la psicología cognitiva tomando en cuenta el terreno de los conocimientos (esto se percibe también en la RE boliviana), pero esto no es más que un aspecto del análisis curricular. Además no sucedió necesariamente así en la historia de la enseñanza. Desde principios del siglo los conocimientos fueron discutidos en función a varios elementos como una visión “humanista” y “científica” de la formación o la instrucción de los indígenas con relación a su tarea de ser útiles al país. Los conocimientos del programa de 1915 cubren aspectos morales, estéticos, físicos y manuales, y de cultura clásica (cf. *Informe 1915-1916*; Torrico 1947)⁹. Este enfoque que podemos denominar de *humanismo clásico*, se mantuvo hasta los cambios introducidos en 1955. En los antecedentes al *Programa de 1948* se debatió la situación de éste desde que fue planteado en el periodo 1912-1915, por Rouma. Torrico (1947) calificó dicho programa, vigente hasta los 40, como un *mosaico* de contenidos. Este comentario no consideró lo que sucedía con las *escuelas indigenales*, para las cuales se habían propuesto guías y cartillas de enseñanza (1938; 1947). En parte, la idea de estas escuelas era educar al indio en su ambiente propio, “refinando sus costumbres tradicionales y fortaleciendo su ética racial” (Tarifa 1938: 3). Esta escuela se debate en el esfuerzo por desarrollar una visión *unificada* de la enseñanza a partir de varios de sus componentes: cuerpo, mente y alma.

En ese sentido, la *escuela activa* pregonada en este período fue muy congruente y llevó a introducir la noción de lo *útil* como un criterio curricular enlazado con el concepto *productivo*. De ahí

que las escuelas indigenales se conjugaron fácilmente con la producción¹⁰. En cuanto a la lectoescritura, el *Programa de 1948* retoma el modelo de enseñanza de principios del siglo y replantea con el nombre de *método global*, la integración de conceptos analíticos y sintéticos del procedimiento de la lectura y escritura.

Los cambios en 1955 siguieron el enfoque planteado en los *Antecedentes* de 1953, en los que se criticó al sistema de enseñanza que había descuidado el trabajo y las técnicas de producción. En ese sentido, la *Educación Fundamental Campesina* planteó como sus materias principales: “educación para la salud, lenguaje, aritmética, educación moral y social, educación manual, económica y prevocacional, educación para el hogar y estética, agropecuaria, industria y artesanías rurales” (cf. CEB Art. 127, 1981: 34-35). Estas materias estuvieron ligadas a los *campos de acción* que esta educación consideraba importantes: salud, saneamiento ambiental, mejoramiento de la economía de la vida doméstica y la vivienda, gestión del tiempo libre, conocimiento del contexto social y cultural y educación cívica.

Los períodos posteriores, de fines de los 60 (1968/69) y los 70, se caracterizaron por postular la *unificación* del sistema de enseñanza bajo el discurso de la formación del *hombre boliviano, la revolución interna y la liberación integral*. Esta idea eclipsó el carácter socializante y activo del Código de 1955 e hizo hincapié en la dimensión humana, psíquica y cívica en la formación de los sujetos (Getino 1988; MEC 1973). El sentido de la técnica cambió de uno que se ligaba a la producción a otro relativo a los *procedimientos*.

9 A principios del siglo, en diversos países, incluido Bolivia, los psicólogos no figuraron entre los profesionales importantes del sistema escolar. La tarea de orientación que también era de selección de los estudiantes fue cumplida por los médicos. Los psicólogos sólo entraron en la escena a partir de los años 40, y con mayor fuerza desde los 60.

10 Así, la educación indígena está íntimamente ligada a la producción agrícola, que el 12 de diciembre de 1934 se había aprobado sus *Programas* por el Ministerio de Instrucción Pública y Agricultura.

Un concepto muy conocido que aparece con énfasis en los *Planes y Programas de 1975/1976*, es el *objetivo*, como un componente imprescindible de la *tecnología curricular* (Programas 1975/76). Finalmente, en el desfase aparentemente infranqueable entre la dimensión humana y psíquica; y la tecnología curricular por objetivos, se plantea un enfoque de lenguaje y lengua que conduce a la especulación como un “acto de espíritu” (Programas 1975/76; Torrico y Yapu 1999: 237). Este enfoque curricular conjugó de manera paradójica las dimensiones humana, técnica y especulativa, era una postura distinta de la planteada en 1955, con una *escuela activa* y abierta. Bajo la influencia de la psicología y la tecnología educativa, el currículum ganó en su dimensión técnica y única: los programas son comunes para áreas urbana y rural y los conocimientos son determinados en función de los *objetivos o propósitos*, evaluados según las *destrezas de memorización y comportamientos* (Posner 1998) y no tanto por los contenidos que resultan ser insumos del logro de objetivos.

Por la influencia de la psicología cognitiva y otras corrientes en las ciencias sociales¹¹, la Reforma Educativa boliviana ha replanteado el estatus de los conocimientos escolares. Se habla de *construcción* de conocimientos y de *competencias*, que los educandos deben lograr. Sin embargo no da las suficientes luces para comprender la totalidad de su enfoque ni de su práctica. De hecho, en la mayoría de los casos, los usuarios, esto es,

los maestros, no comprenden el proceso de construcción ni las competencias. Por consiguiente, el uso de materiales y guías es muy aleatorio. Desde el punto de vista de este análisis, la *construcción social de los conocimientos* implica relaciones sociales más amplias de *selección, organización y secuenciación* para la enseñanza en la escuela. Así, la elaboración de los programas de estudio, la producción de materiales, manuales y guías de enseñanza son parte de las políticas sociales del conocimiento escolar.

Esta cuestión es un tópico importante de una corriente de la didáctica contemporánea, ante todo de la didáctica de las ciencias, en la que se habla de *transposición didáctica*, indicando con ello diversos momentos de construcción y reconstrucción de los conocimientos escolares (Chevallard 1991; Chervel 1988; Goodson 1993; Yapu 1993; 1994)¹². Cualquier análisis curricular y del conocimiento escolar tiene que incluir este proceso en las políticas y micropolíticas de la enseñanza y aprendizaje, pues entre este nivel y lo que sucede en el aula no necesariamente se establece una relación de correspondencia o aplicación directa.

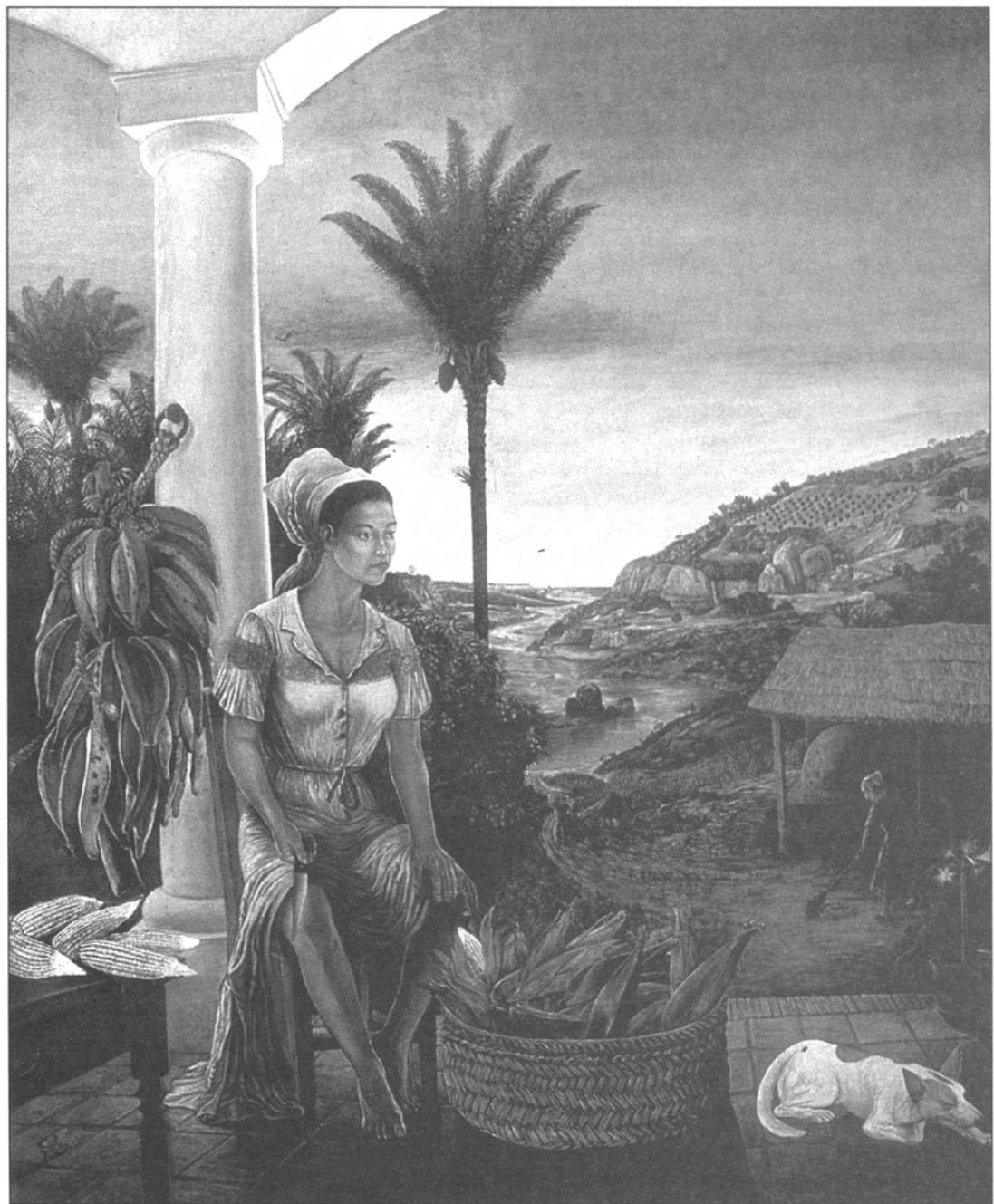
LOS NIÑOS

La concepción de los conocimientos escolares pierde relevancia sin no se vincula con los sujetos, en función de los que han sido seleccionados: los escolares o los educandos. Sin embargo, no siempre fue así. Una revisión rápida de los

11 Estas corrientes son el interaccionismo simbólico, la etnometodología y la fenomenología social desarrolladas principalmente en los Estados Unidos, que en su conjunto pueden definirse como concepciones “constructivistas” opuestas a corrientes denominadas de “correspondencia” y “reproducciónistas” (Queiroz 1995). En Bolivia, en un contexto de democratización social y cultural, se percibe la influencia de la antropología, la lingüística y la psicología cognitiva. Este punto está aún por ser estudiado.

12 Falta escribir la crónica de la construcción de lo que se denomina el *tronco común curricular* para el nivel primario de la Reforma Educativa, promulgado en el segundo semestre de 1995, y de todos los materiales producidos por UNSTP de la Ex Secretaría Nacional de Educación y del actual Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Esto nos permitiría comprender cómo los conocimientos escolares están siendo seleccionados y orientados a nivel nacional, con qué criterios y por quiénes, etc. Por otro lado, diferente será la historia de las prácticas escolares en el aula.

Tito Kuramotto. Peladora de choclos. 1994



curriculums planteados en este país, permite ver que, en pocos casos, el niño, como categoría, llegó a ser el centro de los enfoques y los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque, al mismo tiempo, siempre estuvo presente. A principios de este siglo, la educación indígena y/o popular fue clara en su propósito de *instruir* al pueblo, los indígenas y los niños para que sean productivos en beneficio del país. Por tanto, la socialización del niño (indígena) se ha pensado a partir de su función de adulto: un agente *educado, instruido y útil*, así sea gracias a lo más *elemental* del conocimiento. Esta concepción también estuvo vigente durante las décadas de los 30 hasta los 50, aunque intelectuales como Mendoza y Donoso escribieron documentos sobre la psicología del niño e hicieron mención al niño indígena (*Informe...*, 1999). Las escuelas indigenales de los años 30 no afectaron esta imagen. Antes de constituirse como Normales, algunas de ellas funcionaron incluso simplemente como escuelas primarias donde no asistían niños sino jóvenes, como el caso de las escuelas indigenales de Caiza D (entrevista a A. Pérez).

Al mismo tiempo, Landa (1932) expresa el desafío que representa la educación de niños indígenas para los maestros. Este autor sugiere que estos últimos deben conocer la psicología del niño indígena a fin de “operar con acierto y responsabilidad sobre esas inteligencias vírgenes” (Landa 1932: 90; Mendoza s.d.). En este período se resalta la dimensión psicológica del niño. Por estar relacionada con la *escuela activa*, productiva y el desarrollo de comunidades, la educación fundamental campesina de los 50 sitúa al niño frente a una serie de relaciones del trabajo rural, el medio

social y cultural (Quezada 1984; Villa-Gomez 1979: 127; 35-46). Aquí el niño está pensado dentro de las políticas nacionales de desarrollo económico y de la fuerza de trabajo en el marco de las mutaciones tecnológicas y científicas, y no es específico a este país. Desde fines de los 60 y los años 70, la psicología conductista gana espacio notoriamente en la determinación de los educandos desde sus propios criterios comportamentales¹³. Paralelamente, se ha desarrollado la *escuela nueva* en la cual el niño fue valorado en su dimensión individual y psíquica. En este caso se debaten las cuestiones de *personalidad*. Sin embargo esta tendencia no ingresó a las políticas del Estado y se mantuvo como parte de las experiencias *alternativas*. En Bolivia, los efectos de este movimiento recayeron en la *educación popular* de los años 70. De esta manera, la Reforma de 1994 sitúa por primera vez al niño y a su aprendizaje en el centro de su acción y enfoque pedagógicos, sustentados por una política del Estado¹⁴.

LOS MAESTROS

Ni el estatus de ser maestro ni la estructura morfológica del magisterio fueron homogéneas en el tiempo, sin embargo el maestro no deja de ser un agente central del proceso escolar. Hasta hace algunos años y desde el punto de vista del Estado frente al “pueblo”, los maestros representaban los agentes *intermediarios* de transmisión, difusión y desarrollo de la denominada “cultura nacional”, sobre todo tratándose de los rurales (Luckx 1993). Pero los estudios sociológicos sobre los maestros sugieren que ellos constituyen un grupo socioprofesional heterogéneo. Una investigación realizada por Sanjinés en 1968 sobre

13 Esta es una hipótesis que merece ser trabajada más, pues los que hacen “reseñas” o “estados de arte” sobre el tema educativo, no esclarecen este aspecto. Cf. Martínez 1988.

14 Aun cuando es algo paradójico, ya que sus diagnósticos no resaltaron este aspecto, más se dedicaron a observar datos generales de la escolarización, la preeminencia de los docentes y los contenidos.

los profesores rurales ya ilustró esta idea. Sin embargo habría que desarrollar la hipótesis partiendo de su génesis, porque por su formación y su trabajo enmarcado en la trama de las relaciones sociales diferenciadas, los maestros nunca fueron proyectados unívocamente. Su formación nació con el mismo dilema actual: cómo pensar y desarrollar una visión del *maestro único* y al mismo tiempo tomar en cuenta la *diversidad de condiciones* en las que llegan los estudiantes a la Normal y satisfacer las necesidades de trabajo en diferentes contextos sociales y culturales, donde irán a desempeñar su labor. Desde principios del siglo, el tema del maestro, su formación y su trabajo fue discutido en sus características “universales”, humanas, y particulares. Para Rouma, uno de los impulsores de la formación de maestros en la primera mitad de este siglo, esta formación debía ser a la vez práctica (experimental) y humana, referida a aspectos culturales y estéticos, pero mediada por el conocimiento científico. Ante todo el fin era superar el espíritu boliviano “especulativo” e “intuitivo” cuyas prácticas se reducirían frecuentemente a “rencillas de vecindario” (Suárez 1963; Finot 1917; Rouma 1911; 1916; 1931). Sin embargo, este criterio “universal” pronto tendría que inclinarse hacia el aprendizaje de *oficios manuales* específicos a las áreas rurales. Hablamos de la formación de maestros que trabajan en medios indígenas antes de 1955. Esta formación de educadores rurales no sólo implicaba añadir materias técnicas y productivas según

el contexto, sino también que el maestro se tenía que “habituar” al medio rural. Por eso las Normales buscaron asentarse en áreas rurales e indígenas para adelantar la adaptación¹⁵.

Desde los años 50, el maestro asume con más fuerza la tarea de “unificar” el país, a tal punto que, por ejemplo, la formación de maestros rurales en Chuquisaca comenzó en la ciudad de Sucre (cf. Creación de la Normal de Villa Serrano), lo cual para algunos de sus fundadores no era incongruente con el ideal de maestro de aquella época. Pese a ello hubo también otros que discreparon con este hecho y optaron por crear otra Normal rural: la de Cororo. Los maestros de esta época cuentan que ellos iban a las áreas rurales no tanto o no sólo para responder a las necesidades de alfabetización, sino con un rol más activo y múltiple: se diría con una función política multifacética vía la educación fundamental campesina (cf. Supra; SCIDE, *Manual de Funciones del Maestro Rural* 1957). Sin embargo, pronto su trabajo se restringió a la tarea de *alfabetización* o, mejor dicho, la castellanización, no sólo porque ellos quisieron, sino porque los campesinos mismos lo impulsaron. Progresivamente, la función de *agente político* en su sentido amplio se convirtió en la de un agente técnico, como los diagnósticos de los 70 resaltaron ya sea para criticar o para apoyar. Frente a ello, la RE actual cambia de enfoque y se separa de la función técnica, aunque tampoco ofrece una nueva imagen clara del maestro y su formación¹⁶.

15 Casi todas las Normales Rurales se crearon dentro del debate de cómo responder a las necesidades de formación de maestros de las áreas indígenas y rurales: Colomi (Cochabamba), Umala (La Paz), Puna (Potosí), Warisata (La Paz), Caiza D (Potosí), Vacas (Cochabamba), Cororo (Chuquisaca), etc.

16 Esta dificultad de definir lo que se quiere como *maestro* hoy, explicaría en parte la falta de determinaciones políticas. A diferencia del nivel primario, la Ley 1565 de 1994 no precisa la estructura y dinámica de la formación docente. Sólo habla de transformación en Institutos Normales Superiores y su eventual *adscripción* a las universidades y no se precisa qué se entiende por *adscripción*.

POLÍTICAS ESCOLARES Y ENFOQUE ORGANIZACIONAL Y CURRICULAR

Estos componentes no pueden entenderse, si no son enmarcados dentro de *estructuras y procesos institucionales*¹⁷ en los que se determinan su posición, estatus y funciones. Los matices de estas estructuras y procesos son contingentes al enfoque social y pedagógico de la escuela. Desde el punto de vista de la *sociología del currículum* (revisitada varias veces; cf. Yapu 1993; 1994), para nosotros, el desafío está en conceptualizar la escuela como una instancia de relaciones sociales de poder y de socialización de los conocimientos. Los últimos debates sobre la escuela ya no la ven como una instancia de pura interacción o flujo de individuos, sino como un espacio donde se transmiten y aprenden ciertos tipos de conocimientos y mediante los cuales se forman determinadas identidades sociales (Young 1971; Forquin 1988; Bernstein 1971; Yapu 1994; Queiroz 1995; Ferry 1995).

En esto, si bien el centro de atención es la formación social de las jóvenes generaciones, no se ha visto que sea suficiente centrar la escuela en los *sujetos*, porque ellos se definen en la trama social que les permite tomar posición y actuar. Desde los años 70, las políticas escolares se debaten en este ámbito de la escuela que debe tomar en cuenta lo micro (aula), el contexto local (distritos) y lo macro (Estado) (Queiroz 1995)¹⁸.

Un ejemplo está dado por las disposiciones de la Reforma Educativa de 1994: la *Ley 1565*, los *Reglamentos*¹⁹ y el *Manual de Funciones* (1997) de cada uno de los agentes. Este aparataje legislativo y reglamentario diseña formalmente el espacio en el que se mueven las unidades educativas del nivel primario, los núcleos y los distritos escolares, nivel que nos interesa aquí, pero no garantiza necesariamente un cambio en el enfoque *institucional o la generación de una nueva cultura organizacional de la escuela*.

Las leyes no se traducen en elementos existenciales de los sujetos, pues en su vivencia no hay necesariamente alguna relación de sentido con las leyes propuestas²⁰. Las leyes son muy generales para dar cuenta de las singularidades de las prácticas cotidianas y enfoques de la gestión institucional (las teorías de las organizaciones tienen poco que ver con las leyes del trabajo).

La configuración de estos componentes, leyes y reglamentos constituye el *campo escolar*. En ese marco, nos interesa la *escuela* en su *génesis, estructura* (material, social, cognoscitiva) y *dinámica* concretas. Así, nadie ignora que en las áreas rurales la escuela juega un rol importante como espacio estructurador de la vida social, a la par de los sindicatos (campo político), las actividades productivas y las ferias (campo económico). Su proliferación data de los años posteriores a 1952 y su función, a pesar de los intentos del desarro-

17 Por falta de espacio en este artículo y de una investigación más profunda desde el punto de vista histórico no fue posible exponer en detalle las relaciones de fuerza del contexto social y económico.

18 Los debates en cuanto a la articulación de estos tres niveles institucionales y curriculares de las políticas escolares siguen vigentes en países como Francia, Estados Unidos y Inglaterra, aún cuando estos países representan sistemas y estructuras distintas de enseñanza. Asimismo se siguen debatiendo las reformas centradas en los sujetos o los educandos, y parece que hay argumentos para dudar de la unilateralidad del enfoque.

19 Las Leyes de Participación Popular y de la Descentralización Administrativa deben coadyuvar el desarrollo de la educación más cercana a los agentes del nivel local.

20 Levi-Strauss decía aproximadamente que a veces los sujetos no piensan, sino que los mitos piensan en ellos. Habría que decir que las leyes como ideales o mitos modernos que deben regular las prácticas sociales, no necesariamente se concretan en la vida cotidiana de los sujetos.

llo de una escuela activa, como hemos dicho, sigue siendo restringida a iniciar a los niños en los primeros pasos del conocimiento escolarizado: *leer, escribir y contar* (Ferry 1995).

El análisis de esta *función alfabetizadora* de la escuela nos permitirá ingresar al *aula* y ver el uso particular de los materiales. Analizaremos brevemente la escuela como una organización social y pedagógica, cuyo funcionamiento puede influir en la dinámica áulica, especialmente, en la *socialización a la lectoescritura*, entendida como aprender una lengua, propia o ajena. Se trata de un proceso de aprendizaje de su *uso* en situaciones y contextos socialmente determinados. Este análisis *organizacional* de la escuela tiene el *estatus* esencialmente heurístico a fin de poder mostrar la relación de variables institucionales y áulicas, de poner en relieve la superposición de normas administrativas y culturales y las relaciones entre agentes no pocas veces conflictivas. Son aquellas que se dan entre el director, los maestros y los niños, cuya repercusión puede registrarse en el aula y también puede denotar algunas variables extra-institucionales del nivel local o societal.

LA PRODUCCIÓN: ENTRE LA TRADICIÓN Y LA REFORMA

Curriculistas y filósofos, formados *sur le tas* de tiempos postmodernos, y que hoy descubren la vida cotidiana, no cesan de insistir que el currículum debe centrarse en el aprendizaje de los niños, que hay que secuenciar en espiral el desarrollo de los conocimientos, que hay siete u ocho condiciones para que el conocimiento sea significativo, que para formar niños lectores y productores de textos hay siete claves a tener en cuenta, que el niño no llega a la escuela *tabula rasa*, que lo lúdico es pedagógico, que el conocimiento se construye, que los maestros deben apoyar el

aprendizaje de los niños, que la escuela debe terminar con la ruptura entre la escuela y la vida cotidiana, etc.

Estos son los ingredientes de la *escuela nueva* de estos tiempos: el *desafío* de la Reforma Educativa boliviana. Al respecto, a cinco años de aplicación de la RE y antes de continuar con sofisticaciones conceptuales o, a la inversa, incurrir en la banalización de la práctica pedagógica, es prudente que se historice esta propuesta. Es necesario que se ancle en realidades concretas y complejas de la trama social de las escuelas que les permitan nacer y reproducirse. Así comprenderemos mejor por qué hay "comunidades" rurales, donde se rechaza la enseñanza en lengua materna quechua mientras en otras se acepta, aunque no sea necesariamente por motivos previstos. Sigue de que al niño no se lo ve necesariamente como creativo, ni se piensa que lo lúdico pueda ser pedagógico, o bien, porque los padres de familia mantienen ideas afines con la escuela llamada tradicional, etc. Son hechos, percepciones y actitudes que dificultan el trabajo de las innovaciones.

También podríamos darnos cuenta de la operación lenta, pero perseverante de las disposiciones sociales e individuales de los agentes: el *habitus social y profesional* que muchas veces condiciona la acción escolar y que no sólo es rutina, sino también dinámica de intereses y estrategias locales. Estas ideas se ilustran con algunos datos de los estudios realizados en las escuelas de Cororo y de San José del Paredón.

LA CONSTELACIÓN DE LEYES Y LA AUSENCIA DE GESTIÓN ESCOLAR

La hipótesis que sugerimos es que la política escolar actual está inmersa entre leyes y reglamentos que no llega a articular en una unidad sistemática de gestión. La impresión es que la política escolar carece de una *visión integral* entre lo *curricular* y lo *institucional*, y tampoco tiene una

teoría sólida sobre las instituciones y las organizaciones sociales y educativas que sustenta. Esta situación viene desde los diagnósticos de la propuesta, que partieron de la antigua dicotomía *administrativa y académica*, y no cuestionaron en profundidad los modelos de gestión vigentes ni su articulación con lo curricular. El efecto más evidente se tradujo en la Ley y sus Reglamentos que diseñan la estructura del organigrama del sistema de enseñanza, ubican el lugar de las escuelas primarias y se articulan con la Ley de Participación Popular. Estos cuerpos legales muestran la imagen de descentralización de poderes y resaltan el rol de los agentes locales, las unidades educativas, núcleos, distritos, etc., pero no elucidan *cómo se pensaría, construiría y conduciría* la nueva escuela de la RE. Muchas veces se ha recurrido a la *planificación estratégica* como instrumento de movilización y participación de los agentes y gracias a ello, se tiene una visión temporal más amplia²¹, pero no se sabe por qué se usa. ¿Es porque corresponde a una visión integral del sistema o porque es un instrumento de planificación aparentemente más adecuado a lo que se pretende desarrollar?

La debilidad de la *dimensión institucional* es un tema que debe ser más investigado, porque existe el riesgo de que se repliquen las reformas anteriores, dicotomizando lo curricular y lo institucional²² y a causa de la poca es-

tructuración de canales de comunicación entre *niveles de poder y decisión*, la propuesta curricular puede llegar a manos de los maestros de manera fragmentada como cualquier material escolar. Si no se guía a los maestros, ellos asumen el trabajo sobre la base de sus conocimientos previos, producto del antiguo sistema educacional. Finalmente, este procedimiento replica las reformas anteriores en la medida en que se elaboran curriculums sin cambiar el enfoque ni la lógica institucional.

¿Cómo producir una *nueva cultura institucional u organizacional de la escuela*, de tal manera que no sólo implique nuevos mecanismos de selección de conocimientos o nuevos tipos de conocimientos, sino que sea diferente en la gestión de la escuela como una totalidad parcial en torno a la *formación de seres sociales competentes social, cognoscitiva, técnica y afectivamente*? Aquí las leyes y reglamentos determinados sólo cumplen ciertas funciones como las de orientar los *fines y objetivos* o la *estructura normativa del funcionamiento escolar*. Así podemos ver en los estudios sobre las escuelas de Paredón y de Cororo cómo en los dos centros educativos, las prácticas administrativas y de control corresponden a bases comunes de la escuela burocrática, rutinaria y no necesariamente racional (siguiendo la definición de Weber), con corolarios distintos de desarrollo. Dicho de otro modo, con o sin programa de

21 Este tipo de planificación se desarrolló en varios niveles del sistema de enseñanza boliviano, las universidades, las normales, etc.

22 Esta relación dicotomizada está establecida en los documentos y en la práctica fue interesante observar la relación y el movimiento entre la Unidad de Planificación y Desarrollo Institucional y los departamentos del ámbito técnico pedagógico (cf. UNPDI y UNSTP). En su inicio compartían un mismo espacio y luego se separaron casi definitivamente (no conocemos la actual estructura del sistema administrativo y técnico-pedagógico). Los documentos de la RE, desde la propuesta hasta los módulos no hacen alusión alguna a la dimensión institucional. El presente gobierno insistió en la parte administrativa: por ejemplo, institucionalizó a los directores distritales (a pesar de haberse realizado ya en el anterior gobierno) y los directores de los núcleos; hay nuevas carteras de "direcciones generales" en diversas instancias de la administración. Este hecho parecía interesante, pues podía haber canalizado mejor el aspecto pedagógico y curricularista de la RE, empero, a medida que pasa el tiempo, uno constata que no es suficiente la dimensión curricular, cambiar personas (aún cuando estas sean vía exámenes de competencia, como las nuevas autoridades escolares) y reforzar más el *campo burocrático*, el desafío es *cambiar el enfoque y la práctica de gestión escolar* que sea afín a la Reforma Educativa, si al menos ésta es el marco de los cambios.

transformación curricular, la antigua lógica institucional permanece intacta.

Este paralelismo de las dimensiones institucional y curricular tiene consecuencias. Opera saltos de niveles. Uno de ellos es el salto de las determinaciones *nacionales al aula*, fenómeno nada desconocido en el sistema de enseñanza centralista de este país y vigente desde principios del siglo. Se trata de la elaboración del *Tronco Común Curricular*, esto es, de los *programas de estudio* y los *módulos de aprendizaje*, producidos nacionalmente (UNSTP/SNE) y transmitidos a los maestros, además del uso propiamente áulico, proceso en el que no intervinieron los diferentes niveles de dirección. No hubo participación de las direcciones departamentales, distritales o nucleares en la gestión de la concreción curricular. Los únicos responsables llegaron a ser los maestros. Algo similar sucede con la concepción del *niño*. El *modelo de niñez* de la RE es muy particular y como tal no podría imponerse fácilmente en contextos diversos de socialización: grupos sociales populares urbanos, rurales o “clase media” urbana letrada²³. Nuevamente son los maestros los que enfrentan esta realidad sin un apoyo institucional, intelectual ni técnico real. Los apoyos “previstos” no han sido evaluados: asesores pedagógicos, funcionamiento institucional, etc.²⁴

En la dimensión curricular, como una selección y transmisión cultural a las nuevas generaciones, la propuesta enfatiza más en las *competencias* que en los contenidos. El abordaje de la

enseñanza por competencias en tanto performances situadas y contextualizadas hace que los conocimientos que entran en juego, se diluyan, pues en la práctica (competencia es fundamentalmente práctica), no es evidente qué tipos de conocimientos y saberes están presentes. Y dado que los programas de estudio están definidos por competencias, sin precisar los contenidos, y están basados en módulos de aprendizaje como guías de actividades de los niños, enfrentan dificultades en el trabajo de los maestros²⁵. Ellos no logran comprender qué van a hacer con los módulos en los que se presentan interrogantes y una serie de imágenes, observan que no hay contenidos que ordenar y avanzar. Muchos educadores no ven la diferencia entre competencias y objetivos.

El problema de fondo reside en la misma base teórica de la Reforma que es el “constructivismo”. Se trata de un pajar de ideas que abarca desde la banalidad de afirmar que “todo se construye” hasta los “procesos cognitivos” que sólo los psico-biológos pueden entender. Las experiencias parecen mostrar que el *constructivismo*, como una ideología en torno al sujeto es loable, pero no es un apoyo sólido para pensar la *gestión institucional y las políticas escolares*. En algún momento se habló de *constructivismo social* (*Curriculum Base*, 1996) a fin de salir del *mentalismo abstracto* educacional hacia la política, las relaciones sociales y las decisiones, pero el tema no fue suficientemente discutido hasta el presente.

23 Estudios minuciosos sobre estos grupos pueden mostrar probablemente matices más particulares en el seno de ellos. Se conoce poco sobre los modelos de socialización en diversas áreas socioculturales de este país. Cf. Romero 1994; Carter y Mamani 1989. Los interesados podrán consultar nuestro *Informe* 1999.

24 La posición de los *asesores pedagógicos* respecto a los *Directores de escuelas* fue cuestionada desde 1995, pero no se ha visto ningún análisis serio y menos cambios sobre este aspecto. La investigación de Talavera sobre los *asesores* merece discutirse a la luz de otras investigaciones, porque la situación y trabajo de este nuevo agente es más compleja. Cf. *Informe* 1999.

25 Recientemente se han percibido cambios en la “terminología”: por ejemplo, en el caso de las transversales, los técnicos ya no hablan de *competencias*, sino de *temas transversales*.

GENEALOGÍA DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS RURALES

La historia y los procesos locales de las escuelas no empalman necesariamente con las políticas nacionales (no hay ninguna razón para que así sea). Las escuelas primarias diseminadas en las áreas rurales pueden verse como la “mano larga del poder del Estado” y un mecanismo de difusión de la “cultura nacional” que opriime a las “culturas nativas”, pero esto no indica más que un aspecto específico que hemos denominado el *contexto institucional* y un *razonamiento demasiado general* para rendir cuenta de las particularidades locales.

Las escuelas rurales en la zona de Tarabuco²⁶ fueron creadas, en su gran mayoría, en el período posterior a 1952, cuando entraban en vigencia la Reforma Agraria, la escolarización del área rural (educación fundamental campesina), la apertura política hacia los campesinos y la estructuración de nuevos poderes locales como son los sindicatos agrarios. En ese marco, la génesis de las escuelas rurales tiene una regularidad: en general, se crean por el impulso de los mismos campesinos, funcionan como escuelas privadas (tipo C) unos dos años y, luego, se *fiscalizan*. Algunas de ellas llegan a ser escuelas centrales. La *fiscalización* de los establecimientos rurales puso a los comunarios frente a un dilema: por un lado, los *ítems pagados por el Estado* (*enseñanza gratuita*) y, por otro lado, la *pérdida del control curricular y administrativo*. Ya es conocido que a medida que el Estado implantó la *escuela pública y gratuita*, tomó control sobre ella, en particular en áreas rurales, donde hay una minoría de escuelas privadas.

Paralelamente, los maestros se constituyeron en un gremio sólido que nada tenía que ver con el control de los campesinos sobre la escuela, fue más bien un cuerpo corporativo que veló por los intereses de los maestros.

Las escuelas de Cororo y San José del Paredón muestran cuán *arbitrarias* son las relaciones sociales de poder y las decisiones que se toman. Ambas testimonian que la escuela nace como una *estrategia* dentro de aquellas relaciones sociales de poder y descarta la ideología de *exterioridad* o de la *no adaptación*, porque precisamente este concepto es constitutivo a la génesis de la escuela, una institución separada de otras como la familia (Aries 1993). En las dos “comunidades” se percibe la escuela como *suya*. La escuela es la instancia que les permite introducirse y eventualmente asimilar diversos tipos de conocimientos, que los mismos comunarios no pueden generar. Dicho conocimiento llega a ser uno de los componentes de su *identidad social*.

La historia de la educación rural está ligada al uso de nuevas fuentes de conocimientos: la escuela es una de ellas. También está relacionada con la formación de nuevas estructuras del poder local: el *sindicato*, por ejemplo, ya que el conocimiento escolar, por mínimo que sea, resulta ser una variable importante en las sociedades rurales y los poderes sindicales. En Cororo, la creación de la primera escuela fue muy requerida. Los dirigentes insisten sobre este hecho y no así en su fiscalización y nuclearización. En estos últimos casos, las autoridades de la dirección departamental fueron quienes tomaron la decisión (cf. *Informe...*, 1999: 137-220). En Paredón, no se cono-

26 Las tres escuelas a las que nos referimos en este artículo están ubicadas en el distrito de Tarabuco de la provincia de Yamparaez. Pertencen a los núcleos de Cororo y San José del Paredón. Los análisis sociodemográficos y económicos definen la zona como una de las más “pobres” del departamento de Chuquisaca. Se caracteriza por la mantención de la cultura tradicional que a veces se identifica como “yampara”, aunque esta atribución es muy discutible. La zona no es naturalmente homogénea. Los comentarios de este texto permitirán entrever las diferencias.

ce el mecanismo de la fiscalización (probablemente data de los años 70), pero está claro que el paso a núcleo y escuela central está relacionado con el Proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe (PEIB), proyecto que no fue buscado por los comunarios, aunque por sus efectos fue de mucho beneficio (cf. *Informe...*, 1999: 273-346).

LA ESCUELA, CONOCIMIENTO Y CEGUERA

En las comunidades estudiadas encontramos el viejo discurso de la *escuela* como un medio de lucha contra la ceguera, asociada al *no poder leer, escribir, contar, no poder ver y desenvolverse en el mundo exterior*. No se percibe como una inculcación ajena no deseada, lo ajeno se hace propio. Esta sociedad rural no es *centrípeta*, pues se siente muy relacionada con el mercado económico local (las ferias dominicales de Tarabuco) o el mercado laboral nacional e internacional como emigrantes temporales o definitivos (PIED-Andino 1998). En este orden de ideas, la escuela es una instancia importante de *mediación* a través de la *alfabetización* en castellano y los elementos básicos de *aritmética* (función de la escuela elemental).

A diferencia de una opinión que conceptúa a la escuela como transmisor de conocimientos alienantes, para los padres familia, estos conocimientos están muy relacionados con la formación de su *ser como personas*. Hay que subrayar cómo la dimensión del saber entra en la formación de la persona. En este razonamiento indígena, el saber no es contingente como el dinero o las tierras; lo es como su *ser* frente al mundo en movimiento.

Por más mecánico y “tradicional” que sea, el conocimiento escolar tiene un gran valor real o simbólico debido a la situación crítica del agro (por el tipo de enseñanza los niños no logran un aprendizaje efectivo). Como dicen los padres de familia, es la única *herencia* que ellos dejan a sus niños y que además es proporcionada por los maestros. Eso a pesar de que es una cultura escolar ajena a los suyos.

Esta concepción del conocimiento escolar y la relación que tiene con la condición social y cultural de los indígenas, está anclada en el tiempo. Viene desde la creación de las primeras escuelas rurales²⁷ y los indígenas están absolutamente conscientes del desafío que la escuela les impone: el dilema entre la reproducción de su cultura y la adquisición de nuevos conocimientos. Este es un punto que muchas veces provoca falsos debates. Este anclaje en el tiempo de un tipo de conocimiento y su asimilación por medios populares y rurales, en parte producto del mismo sistema escolar, permite sospechar que los cambios al nuevo enfoque propuesto por la RE no serán fáciles, porque modifican la relación entre el conocimiento y el poder dentro de las mismas comunidades y con relación al mundo externo. Para los padres de familia, ellos mismos diferenciados según la estructura morfológica de las sociedades locales, la escuela está relacionada con un tipo de conocimiento y de alfabetización que debe romper la *ceguera* y ofrecer instrumentos eficaces en diversos contextos sociales de trabajo como el de los emigrantes hacia centros urbanos, a países vecinos o simplemente en situaciones de relaciones interculturales.

27 Aunque como se evidenció en nuestra investigación, en particular en Cororo, la escuela no fue percibida de manera homogénea. No todos vieron con buenos ojos las escuelas. Había padres de familia que se opusieron, porque los escolarizados ya no querían trabajar la tierra, la escuela les convertía en flojos, las niñas perdían las habilidades y la costumbre de hilar, etc. Habrá que recordar que cuando las escuelas se encaminaban a ser centrales de núcleos, el sindicato y las autoridades obligaban la asistencia de todos los niños y niñas, en este esfuerzo las multas eran corrientes. El último ejemplo fue Paredón cuando devino en núcleo.

Hay diversas clases de conocimientos y formas de relacionarse con éstos. Los campesinos entrevistados destacan como algo central el concepto de *yuyay* como una competencia y cualidad que se adquiere en un largo proceso de aprendizaje social en el cual la escuela no es sino un eslabón entre muchos otros. En algunos casos ni siquiera resulta una condición para ser *uma* o dirigente máximo del sindicato comunal (no es lo mismo en las direcciones de subcentralía). La socialización de los niños cororeños, pisileños y de Paredón, está orientada a este largo camino del conocimiento, un proceso lento, sin esquemas rígidamente trazados. El adulto es distante y sirve de apoyo al niño. La escuela ofrece más *yachay* que *yuyay*, que designa las destrezas como saber leer, escribir y calcular. Ello permite comprender los textos jurídicos, escribir actas y leer noticias para traducirlas eventualmente al quechua. Muy pocas veces, sino nunca, la escuela se ha concebido como la instancia donde se reproducen las culturas originarias, los ritos, el habla, etc. Ni los pisileños ni los cororeños ni los de Paredón conciben la escuela para que los niños aprendan lo que los padres de familia pueden enseñarles en la casa. Lo que quieren es *algo diferente*. Aquí surge un problema frente a la propuesta de la RE, que con el propósito de lograr aprendizajes contextuados y significativos, trata de *reproducir* en sus materiales y actividades *cosas* de las comunidades rurales. Esa no es una prioridad para los comunitarios, ya que la escuela no ha cambiado su función *alfabetizadora* y el *conocimiento* transmitido en la escuela sigue jugando un rol importante en las relaciones sociales de poder. Esto se ve con

más claridad en el caso de Cororo, donde por razones socioeconómicas y la ubicación temprana de la Normal y del núcleo, la escuela llegó a ser el vector principal en los criterios de distinción social, a pesar de que se percibe que su evolución no fue sin escollos e incluso resistencias de parte de los padres de familia. La descripción de las relaciones sociales en esta “comunidad” establece grupos de familias altamente demarcados y otorgan funciones diferentes a la educación. El acceso a la escuela básica ya es un logro (la mayoría de los niños y niñas acceden hasta el nivel intermedio), pero esto no condujo necesariamente a una “igualdad” de condiciones y oportunidades entre los cororeños. Las mismas familias dominantes desde el tiempo de la hacienda, accedieron hasta altos grados de escolaridad, hoy son principalmente maestros rurales, y siguieron de este modo la estrategia de *reconversión* del capital económico al capital escolar y cultural. Los agentes que antes (después de los años 50) basaban su poder en criterios de tenencia de tierra, actualmente apuntan hacia la profesionalización. Este proceso implica cambios en las relaciones sociales dentro de la “comunidad”. Por ejemplo, los matrimonios y compadrazgos se realizan entre grupos que mantienen lazos estratégicos: se casan entre maestros o con personas que viven fuera de Cororo, de preferencia Sucre, o bien, establecen compadrazgo con indígenas de las comunidades vecinas.

En las comunidades de Paredón y Pisili, la situación es diferente, pero la escolarización acelerada después de 1990, con el impulso del PEIB y su correspondiente nuclearización²⁸, ya está

28 La *nuclearización* y los *núcleos* es un tema que merece ser discutido con cuidado a la hora de considerar los poderes locales. Aquí sólo queremos expresar algunas inquietudes surgidas a partir de la investigación. Desde el punto de vista de la política escolar nacional se lo enfoca principalmente como una *instancia administrativa* de desarrollo curricular y desde una perspectiva histórica se ha destacado como una experiencia original en este país. Los análisis del funcionamiento de los dos núcleos estudiados, permiten considerar a manera de hipótesis preliminares, otros elementos. Se ha tratado de mostrar que los *núcleos* son en primer

la Normal, y la escuela central en parte, han jugado un rol importante en los cambios que este pequeño poblado experimenta hoy. Casi desde su fundación se creó junto a ella una posta sanitaria, donde fueron a trabajar voluntarias alemanas, y un Kinder. La Normal convirtió al centro educativo de la localidad en su *Escuela de Aplicación*, acogió una población diversa como docentes y estudiantes de habla española, con modos de vida diferentes, como nuevos consumidores y provocó así la apertura de tiendas en el poblado e indujo a la circulación de la moneda. Recientemente impulsó también la instalación de una antena televisiva, por la que se capta principalmente un canal peruano en español. Además, la escuela central (de aplicación) se consolidó como algo natural en este poblado y los comunarios no muestran interés en participar. Sabemos que las escuelas centrales tienen más beneficios que las seccionales: maestros seleccionados y normalistas, materiales, visitas, control a los maestros, etc. Tercero, dos ONG tienen importantes repercusiones: *El Proyecto Cardenal Maurer* ha fijado un centro de acción a través de la posta sanitaria que funciona de forma permanente, atendida por una enfermera que también se ocupa del Club de Madres, que, entre otras actividades, hace que las madres aprendan a cocinar, cuidar la limpieza de los niños, bordar, hablan en castellano, etc.. La otra ONG es el *Plan Internacional* que apoyó en el mejoramiento de viviendas (el poblado está prácticamente reconstruido), en la edificación de la nueva escuela y del colegio secundario.

Este conjunto de variables aparentemente ajeno a la educación bilingüe, está ligado a una educación en castellano y no en quechua, a una concepción de sociedad, o mejor, como ellos dicen, a una *sociedad civilizada*: vistiendo cholo, hablando castellano, emigrando permanentemente, usando cocina a gas, refrigerador, teniendo hijos normalistas y mejor si universitarios, si es posible

médicos o abogados, etc. Este horizonte está en perspectiva y por lo demás no es nada nuevo, pero, entonces, ya no es cuestión de la Normal, los maestros que rechazan la EIB o la lengua.

Frente a esto, ¿qué pasa en Paredón? Visto desde afuera, tal vez el hecho de que en este núcleo el programa de transformación se desarrolle, ya sea un signo positivo. No obstante, habría que ver de cerca el caso. En realidad, la evolución actual del núcleo y de la escuela central no puede entenderse sin el PEIB, proyecto que, como cualquier otro, representó un *paquete* de varios elementos: ideas, objetos, recursos humanos, medios financieros, etc.

Las entrevistas con padres de familia de Pisili y de Paredón resaltan dos cosas: primero, había *algo mejor* en el PEIB (1990-1994) y, segundo, *ex-post* la enseñanza y aprendizaje del quechua en la escuela *no está mal*, así ya pueden "escribir" (cartas, actas, aunque con la desventaja de que no todos serán los interlocutores) en quechua, "hablar bien" (al parecer hablaban "mal" su propia lengua) y pueden traducir lo que leen en castellano al quechua. Sobre el primer aspecto, se puede sostener que la "*necesidad básica*" de los comunarios no parece haber sido la educación bilingüe ni el rescate de su propia cultura. La aceptación del programa vino entonces mediante otros factores de interés para los comunarios. En Pisili, una escuela seccional de Paredón, aceptaron el PEIB, porque aseguró más niveles de escolaridad para los niños y niñas, pero además porque sufrieron amenazas de que si no aceptaban, se les iba a retirar ítems. Naturalmente, volver a pagar a docentes privados o no tener más años de escolaridad para sus hijos estuvo fuera de toda consideración. De tal manera que aceptaron, a pesar de que perdieron al nivel de su subcentralía, ya que Paredón creó la suya precisamente a causa de la nuclearización. En la escuela central y la comunidad de Paredón los efectos son mayores. El

Proyecto tampoco fue aceptado ni desarrollado, porque era cuestión de lengua y cultura. La noción misma de *cultura* es producto de este programa, a tal punto que los comunarios hablan de “*cultura bilingüe*”. Los comunarios aceptaron, porque se trataba de un paquete con efectos múltiples: una de las razones es que Paredón se convierta en *núcleo* y la escuela seccional de la comunidad, en la escuela central; así fue. La escuela central aumentó gradualmente el número de alumnos y los grados superiores del nivel intermedio. Como un proyecto particular tuvo un funcionamiento distinto respecto a otras escuelas rurales: tenía apoyo de los técnicos formados en Puno, un director y maestros seleccionados y establecieron un sistema de control bastante estricto en el que los comunarios fueron partícipes. El control se hizo elaborando un plan de avance curricular, sincronizando tiempos y contenidos para todas las escuelas del núcleo (por ejemplo, debían organizar la materia de “lenguaje” en el segundo período de todas las escuelas). Adicionalmente, pero de manera determinante, el proyecto contó con el sustento financiero de UNICEF que les permitió no sólo ofrecer incentivos a los maestros, sino que también otorgó materiales educativos y otros para la escuela. Además, el *sindicato* comunal de Paredón, sin tomar en cuenta a la subcentralía de Pisili, conforma su propia subcentralía, lo cual es signo de poder en áreas rurales como éstas. Este hecho provocó con-

flictos entre las comunidades de Pisili y Paredón, ya que la primera constituye una subcentral más antigua y no tiene la escuela central que tanto añora. Todo esto muestra lo imbricados que están el poder sindical de la comunidad y el desarrollo escolar.

De hecho, lo que se recuerda globalmente del PEIB en Paredón, además de que el quechua se enseñó en la escuela, es lo siguiente:

- Existía mayor control a los maestros.
- El director fue una persona seria.
- Los comunarios participaban en el control del trabajo docente (las juntas salían con el director a las escuelas seccionales).
- Ellos aprendían mucho con la participación de los dirigentes comunales en las reuniones y la capacitación.
- Los maestros cumplían su trabajo.
- Las juntas o cualquier comunario ingresaban al aula y podían controlar.

Tito Kuramotto. Paisaje de Buena Vista. 1996



Estos hechos parecen desplazar la centralidad de la lengua en el proyecto. Lamentablemente, con la RE, todos estos elementos se han perdido, a pesar de la Ley de Participación Popular. Finalmente, lo que se recuerda también es que los técnicos del PEIB tuvieron la tarea de decirles a los comunarios, esto es, convencerles y concientizarles para que revaloricen su propia cultura, lengua, vestimenta, costumbres y fiestas. De ahí viene, por ejemplo, que los niños asisten con su *ropa típica* los días lunes. Eso es muy atractivo, sobre todo para gente extranjera que visita la escuela.

Algunos dirigentes jóvenes oriundos de Michkha Mayu³¹ y de Paredón son militantes y afirman que igual vistiendo de indio y hablando quechua pueden *conocer* y llegar a ser dirigentes de la Subcentral, e incluso, de la Central de Tarabuco. Este es un indicio de que el *conocimiento* ya no es atributo de mestizos (mozos o cholos)³². De alguna manera, el PEIB y su inculcación ideológica ha conducido a una desmitificación del conocimiento y de las relaciones sociales implícitas, aunque, como expusimos antes, esta no es ninguna novedad, pues los comunarios siempre vieron los conocimientos escolares estrechamente ligados a su constitución como personas. El cambio de lengua es importante, pero no es más que un elemento entre muchos otros, ante todo el idioma que se aprende en la escuela desde el punto de vista de los padres de familia.

En suma, el discurso de la reivindicación cultural y de lengua originaria no se generó en lo que podemos denominar la *sociedad civil local*. Si bien esta opinión es aceptada hoy en Paredón y Pisili, porque mientras aprendan castellano, no hay ninguna oposición en esa perspectiva, ésta fue acompañada y facilitada por múltiples factores que hemos descrito antes: es un *efecto heteronómico*. En ese sentido la dicotomía entre la cultura occidental dominante y las culturas andinas milenarias, según una versión andinista del problema³³, es un falso problema, porque las acciones y movilizaciones culturales resultan ser heteronómicas por ambos lados y más allá de la dicotomía, las prácticas y las actitudes deben comprenderse en la trama actual de las relaciones de poder local.

CONTEXTO, RELACIONES DE PODER Y ESCUELAS

Sin referirnos ya al nivel del *Núcleo*, esbozemos brevemente el contexto institucional y los principales componentes y agentes de la escuela. Aquí, es inevitable referirse al *sindicato agrario*, cuya fuerza y función son desiguales según los contextos, pero que siempre está presente en la zona. En Cororo, la población, cada vez menos sujeta a la agricultura, se profesionaliza progresivamente (albañiles, artesanos, maestros) y por tanto también está obligada a emigrar con regu-

31 Cabe recordar que la experiencia de *educación bilingüe* como rescate cultural en la zona se lleva a cabo en la comunidad de Michkha Mayu desde prácticamente 1986 a cargo de la ONG: *Centro Cultural Masis*.

32 Al respecto, hay que decir que las transiciones no serán tan fáciles. Un ejemplo interesante dentro de estos cambios en la zona sucede con el alcalde de Tarabuco (1997) que es un “campesino rico” de Lupiara Pampa. Según su propio testimonio, él nunca fue aceptado bien en el pueblo de Tarabuco, porque siguen “mirándole” como un campesino y ¿cómo sería alcalde de los tarabueños?

33 Para reivindicar el derecho y la revitalización de las culturas andinas se recurre frecuentemente a los siglos de resistencia de estos pueblos, como si ello explicara las situaciones complejas que hoy viven las comunidades indígenas, y peor, como si eso fuera el manto largo de tira hacia la “auténticidad”, lo “originario”, o facilitara la educación intercultural y bilingüe. Hay que decir que si la historia vale para tener alguna idea de la “memoria larga” de los pueblos, no habría que apoyarse demasiado en esta idea, quien sabe no es más que un efecto de lo que se denomina el oscurantismo postmoderno.

luridad. Allí el sindicato tiene dificultades de conducción y credibilidad. Es muy probable que los jóvenes que se forman actualmente para maestros no ingresen al sistema sindical agrario, como los actuales maestros cororeños lo demuestran. Ellos participan en el sindicato con el único fin de lograr beneficios familiares tales como la instalación de agua, luz eléctrica, mejoramiento de vivienda, atención de los Centros Integrados de Desarrollo Infantil (CIDIS), etc., y no están dispuestos de hacer las faenas ni asistir a las reuniones. Prefieren aportar con dinero. Esto significa que el sindicato pierde cada vez más a la generación joven. Los que se quedan son los que de alguna manera no pudieron estudiar y profesionalizarse o emigrar. Esto no significa sin embargo el fin del sindicato. Hasta el presente sigue teniendo una convocatoria amplia, aunque con respecto a ciertos niveles educativos, como la Normal, nunca pudo imponerse (cf. 3ra Parte del *Informe...*, 1999).

Por otro lado, el sindicato representa una instancia que concentra varios ejes de *valor, conocimiento, competencias y prácticas* frente a la sociedad local. En él aparece con mayor claridad la estructura de poder, los procesos de legitimación local donde entran en juego diversos valores y competencias sociales. Por ejemplo, la competencia de discernir y consensuar entre los *afiliados*; si bien todos tienen derechos y obligaciones, y en principio, todos pueden participar, no todos llegan a ser miembros de la dirigencia sindical. Existen requisitos para el *uma*, el dirigente máximo del sindicato, como los de asistir a reuniones,

generar ideas, escuchar, callar, consensuar, analizar, hablar bien, ser respetuoso con los otros, etc. Para ser *uma* no es necesario saber leer y escribir, pero tampoco son suficientes las *destrezas como yachay*. Es importante haber llegado a un nivel del *yuyay* que está más en el ámbito de las relaciones sociales y simbólicas, el *uma* no sólo enfrenta y resuelve problemas políticos en las asambleas, sino problemas de vida civil de sus afiliados. Un aspecto que se debe destacar es que el sindicato es un mundo eminentemente masculino. Todos los atributos mencionados para el *uma* o la conducción del poder local no ofrecen cabida a las mujeres. En el caso de Pisili y Paredón, esta idea es aún más cierta. En Cororo, las mujeres llegan a ocupar los cargos de *vocales femeninas*, pero con tareas estrictamente destinadas a mujeres como preparar la alimentación o el hospedaje para los visitantes. Con la creación del Club de Madres, esta división fue aún más acentuada. El sindicato es además una instancia donde se manejan, escriben y leen, textos³⁴. Las actas son textos propios al sindicato y la escuela. Finalmente, como organización matriz de las “comunidades”, el sindicato tiene poder sobre las juntas escolares que sirven de nexo directo entre él y la escuela, aunque la función de la junta no superó la atención del desayuno escolar³⁵.

LA IMAGEN DEL MAESTRO Y DE LA ESCUELA

Cuando hablamos de que el sindicato o las juntas presentan limitaciones en su poder, hay

34 Como la gran parte de áreas rurales, estas comunidades no constituyen contextos letrados y textuados. Los tipos de textos que circulan y se usan son contados y en castellano: *afiches de políticos, almanaques, actas, cuadernos viejos, etc.* De esta manera los niños crecen con poca familiaridad con el ámbito letrado, con escasa alfabetización emergente. Esta situación dificulta probablemente el inicio de la escolaridad de los niños rurales y los pone en desventaja frente a los urbanos. Y tal vez tiene más riesgo con la nueva propuesta de alfabetización, porque presupone un conocimiento previo activo que se debe explotar, en cambio en el modelo anterior este conocimiento no tenía un lugar importante y la escuela iniciaba desde lo más simple.

35 Este tipo de participación de las juntas desalentó a varios dirigentes de Paredón, quienes tuvieron distinta experiencia con el PEIB. Cuentan que participaban activamente en el control a los maestros y las reuniones.

que ver la representación de la escuela y del maestro, como *institución* y como *agente social* y *pedagógico*. Esta representación ha cambiado en el tiempo y el espacio. Así, las percepciones de los padres de familia varían según se trate de una escuela seccional o central, de escuelas grandes e instituidas en el tiempo y las pequeñas más recientes.

Primero, cabe señalar que la noción de *vocación* está ausente del discurso de los padres de familia y los maestros jóvenes que ingresaron al magisterio por diferentes mecanismos. Segundo, en las escuelas seccionales y pequeñas, los padres de familia no distinguen entre la escuela como *institución* (conjunto de reglas, normas, etc.) y los *maestros: el maestro es la escuela*. Cuando se habla de la escuela, siempre se habla del profesor. De esta manera éste representa algo importante en la concepción institucional y sus relaciones. Ya es conocido que el educador rural es *polivalente*, mucho más en las escuelas seccionales que en las centrales. En estas últimas, la división del trabajo es mayor y el *director* juega un rol importante frente a los comunarios, porque desplaza a los maestros.

Además, en establecimientos de largo arraigo institucional, como el caso de Cororo, los maestros rurales de primaria ya no tienen un *efecto simbólico* frente a los padres de familia. La imagen del maestro está altamente desacralizada y más aún cuando alguien de la misma localidad trabaja en la escuela, los padres de familia dicen que son como “nosotros nomás”. Es importante destacar esto, porque pondría en duda el viejo razo-

namiento de formar “maestros indígenas para los indígenas”, dado que estos prefieren ver “nuevas caras” y aprender “nuevas cosas”. Su expectativa no está en la repetición, en el sí mismo, sino en la interacción con el otro, en la *alteridad*. Por eso, paradójicamente, muchas veces prefieren que los maestros no sean del lugar y mantengan una cierta *distancia* frente a ellos. En ese sentido, las nuevas maestras del colegio secundario sirven de *modelo* a los cororeños, ante todo, en cuanto a la formación de las jóvenes. Esto pone de relieve la permanente tensión entre la *proximidad y distancia social y simbólica* entre los comunarios y los maestros, cuyo desenlace es diferenciado. Así, en Cororo se traduce en contactos *funcionales* en cuanto se refiere a aspectos académicos o de comportamiento de los niños. En Paredón la situación es distinta, porque son frecuentes las fricciones entre maestros y comunarios, principalmente los dirigentes. Estos observan que los maestros “no cumplen” con su trabajo. Según ellos los profesores son empleados del Estado y deben cumplir con su labor³⁶. Esta desacralización acelerada de la profesión docente en Paredón es, en gran parte, fruto del PEIB: eliminada la imagen y aura en torno al maestro, la relación de *respeto formal es frágil*³⁷.

LA ESCUELA, ENFOQUE ORGANIZACIONAL

Desde el punto de vista de la gestión curricular nacional, el núcleo y las unidades educativas han sido concebidos como *instancias de aplicación* del currículum nacional (*Jeroata N° 5*) y no

36 En Paredón y Pisili, el problema de proximidad espacial y social de los docentes y comunarios es inexistente, porque en estas zonas no hay maestros del lugar. La escolaridad de la población aún no conduce hasta la profesionalización.

37 Cabe recordar que a Paredón (aunque es núcleo) van maestras interinas, jóvenes bachilleres y universitarias. Ellas no logran asimilar las *fórmulas del saludo* que es importante para los comunarios, por ejemplo, utilizando la expresión “tatay” o “mamay”. Otros ejemplos se han observado en el sentido de la fiesta de la comunidad y la escuela, o bien, en las asambleas donde se producen tensiones con regularidad entre maestros y dirigentes de la comunidad, por ausencia o atrasos de los alumnos o los maestros.

como producto de las relaciones sociales locales, cuyos agentes tienen trayectos históricos, condiciones y expectativas sociales y profesionales diversos e impiden definir a la escuela como una instancia de aplicación de los planes nacionales. El enfoque propuesto aquí toma en cuenta estos últimos aspectos, ya que la *escuela* se define en su contingencia respecto al contexto, como relaciones sociales de poder, y en sus componentes internos tales como la estructura de los agentes, director, maestros, alumnos y los padres de familia; los currículums y los tipos de conocimiento puestos en juego, los cuales por su enfoque implican también un manejo del tiempo y del espacio particular. La gestión de estos componentes puede tener diversos efectos con relación a los rendimientos escolares. Al menos, este fue uno de los ejes de discusión de lo que se denominó *efectos de contexto o de establecimiento* (Queiroz 1995). En cuanto a las tres escuelas estudiadas se puede decir que el *funcionamiento* varía de una escuela a otra, de central a seccional, y también según el “significado” de la escuela en la trama social de su contexto.

Por ejemplo, en Cororo, la escuela primaria adquiere significados diversos según los grupos sociales: para unos es una condición mínima, en cambio para otros lo máximo que los niños pueden lograr. Además, en una escuela central como Cororo la cuestión de ítems es menos candente, porque hay un director que debe velar por ello. La situación es distinta en Pisili, donde la escuela primaria hasta 5to grado es de reciente conquista.

El encuentro en las escuelas de agentes con trayectos, formación y a veces orígenes sociales muy diversos, no permite pensar que una propuesta curricular a nivel nacional reúna automáticamente esfuerzos, intereses y voluntades. Al contrario, lo primero que crea son discrepancias y reposicionamientos de los agentes frente al pro-

yecto. Esto se ha hecho evidente en las dos escuelas centrales de Cororo y Paredón. En esta última, se formaron pequeños grupos de docentes y nunca llegaron a un consenso para aceptar la propuesta de la RE, lo cual no impidió usar los materiales del nuevo programa. En Pisili, las cosas parecen resolverse de forma más individual. Además, los docentes de esta escuela ya no pueden oponerse dado que tienen la designación de núcleo.

Desde el ángulo curricular y pedagógico, la escuela es una interrelación de tiempos, espacios, agentes y conocimientos. Es una *estructura de poder institucional* capaz de articular un todo significativo. A este nivel, la RE pretende dinamizar la escuela a través de la Participación Popular, pero no la llega a conceptualizar en su verdadera dimensión social y pedagógica. El resultado conduce a una constelación de actividades conformada por las rutinas del sistema burocrático anterior como en el caso de Cororo y por la *anarquía moralizante* de Paredón. Hasta donde se conoce, a partir de las reformas educativas de los años 70, el currículum integrado y el de la RE iba acompañado de un enfoque institucional participativo de gestión. Se hizo hincapié en el rol de las autoridades locales, cuestión no resuelta hasta hoy, y se pretendió crear una nueva cultura escolar. Esta es la gran limitación de la RE en las escuelas, al menos en las que fueron estudiadas.

En las escuelas centrales el *representante oficial* es el director, por tanto su práctica denota el modelo de administración y autoridad. En Cororo, salta a la vista la estructura rígida del tiempo y del espacio que el director trata de imponer bajo el discurso de seriedad y cumplimiento. Él no recibe visitas en cualquier momento, la mayor parte del tiempo permanece en la oficina de la dirección y controla a los maestros. En Paredón, los comunarios recuerdan y valoran al director del PEIB por su seriedad, el control a los

profesores y el hecho de hacer participar a las juntas. Esta pieza clave de la política escolar actual no está bien planteada ni apoyada en la RE.

Otro miembro nuevo de la escuela es el asesor pedagógico que tiene una función técnica, pero dentro del nuevo esquema institucional y debido a la actitud de los maestros, queda al margen. Su estadía en la escuela central y sus relaciones con el director, las educadoras y los comunarios muestran que no tiene ninguna convocatoria. En ninguna de las escuelas, los asesores trabajaron “convenientemente”, porque hay discrepancias personales, profesionales, económicas y sociales.

Por su parte, los maestros son los principales miembros de la escuela. Ellos forman un “grupo” y viven en la misma institución. Sin embargo, entre los profesores hay diferencias muy marcadas, ante todo en Paredón, y los conflictos son mucho más agudos.

Finalmente, el trato de los alumnos depende de la política escolar. En las tres escuelas se ha visto la necesidad de la disciplina, asistencia, limpieza y vestimenta, como elementos fundamentales del proceso escolar. Lo que habría que destacar es que en Paredón, las sanciones a las prácticas culturales de los niños son aplicadas por ellos mismos. En ello encontramos acciones como cantar o contar en *quechua*, o bien, el hecho de que el *gobierno escolar* sea una instancia delegada de sanciones. Esto muestra que las escuelas no tienen estrategias claras para el cambio: una de éstas es la *moralización* o la *delegación del control* a los niños. La RE tendría que operar un desplazamiento de una pedagogía *visible*, basada en reglas y control, a una *invisible* cuyas bases

serían diversas estrategias comunicativas, como sugería Bernstein. Este desplazamiento no se efectúa.

CURRICULUM, PRÁCTICAS ESCOLARES Y LECTOESCRITURA

En este último punto se abordan los contextos y situaciones de enseñanza y aprendizaje o más exactamente: el *aula*³⁸. Existe una amplia literatura sobre el tema, por lo que es necesario hacer algunas precisiones previas. Primero, el nivel de concreción no cambia el enfoque. Así, el aula fue estudiada por conductistas y etnometodólogos, interaccionistas y fenomenólogos sociales. Segundo, los estudios aislaron a veces el aula de los procesos sociales e históricos más amplios, hecho que fue criticado y se está corrigiendo. Tercero, esta instancia micro no es por ello necesariamente más fácil de abordar, muchas veces aumenta en complejidad dependiendo del enfoque de análisis. Aquí, a la luz de lo que acabamos de exponer, queremos ver el aula como un espacio social, o más precisamente, un microespacio de enseñanza y aprendizaje entrañablemente ligado a las relaciones sociales de poder que atraviesan el sistema escolar y de las que determina y legitima el mismo sistema. Por ejemplo, consideramos la relación que se establece entre el maestro y el niño, en la que uno va a enseñar y el otro a aprender. Los cambios de la RE sobre este punto aún parecen ser limitados. En suma, quisieramos sugerir un análisis que a la vez pueda tratar la especificidad del aula y lo que su estructura y funcionamiento tributa a otros niveles de la dinámica del campo escolar y social. Este ejercicio se ejemplifica comentando algunos datos de enseñanza de lectoescritura, dado que la *función alfabetizadora* de la escuela sigue intacta, lo que están cambiando son las *formas*.

38 No hablamos genéricamente de “*contextos y situaciones de aprendizaje*”, porque la investigación no abordó el tema desde este ángulo. No hizo seguimiento sistemático a otros espacios extra escolares y extra áulicos de enseñanza y aprendizaje, además, hasta donde se pudo observar, el aula sigue siendo el espacio central de la escuela en términos de este proceso.

CURRICULUM Y AULA

La problemática del aula y las prácticas pedagógicas sólo es inteligible dentro de un *enfoque curricular*, escolar y social, pero éste no debe confundirse con el sistema de enseñanza y el discurso oficial del Estado, porque existen prácticas escolares vigentes que no se explicitan a través de ningún discurso. Esto es lo que sucede en gran medida con la enseñanza llamada tradicional. Con esto no queremos decir que las prácticas áulicas se expliquen totalmente o bien por las variables del sistema de enseñanza o porque son efectos del *habitus* de enseñanza como producto de la historia social de esta institución. Lo que se quiere poner en evidencia son los diversos ángulos a partir de los cuales uno puede ver las prácticas escolares en el aula, que implican reposicionamiento de los agentes y sus relaciones, los conocimientos, la organización del tiempo y del espacio y la percepción misma de los agentes. Dicho de otro modo, cuando hablamos de currículum o su enfoque nos referimos al proceso de selección, legitimación, organización y práctica de los conocimientos en la escuela y el aula, es decir, a una política cultural y del conocimiento.

Las reformas escolares han tratado de cambiar las *formas* de gestionar estas relaciones sociales y pedagógicas. Como ya se dijo, la RE boliviana centró su interés en este nivel de acción: relación maestro-alumno, configuración del aula, la participación activa del educando, etc. (cf. Organización Pedagógica, 1995). Aunque en las estrategias de *gestión* de materiales escolares se ha reproducido la antigua dicotomía de un sistema centralista entre el Estado y las escuelas, los maestros de aula fueron excluidos e incluidos a la vez. En efecto, el Estado determinó los programas de estudio (1995), los módulos (1996), las guías y los registros de evaluación. Esto define lo que denominamos el currículum nacional. Los profesores son los que ejecutan, ya que el rol de los

districtos y núcleos es puramente administrativo con respecto al currículum nacional.

En Cororo, los textos escolares son los producidos en el marco de los cambios transcurridos en los 70, como el libro de texto *Alma de Niño*, cuyo enfoque curricular seriado no enfatiza en la producción de significados o cuyos significados están sujetos a las unidades lexemáticas simples y sobre cuya base se construye la comprensión. La enseñanza de la lectoescritura se basa en el "método de las palabras normales" que proviene desde principios de este siglo (cf. Programas..., 1915; y Programas..., 1948) y que no sólo es un método, sino una concepción de la lengua misma. Este material y su enfoque consideran que el desarrollo de la conciencia fonológica es muy importante y comienzan por esta actividad, yendo de lo simple a lo complejo (cf. Informe..., 1999; Torrico 1947; Rivero, *Alma de Niño*, 1975). Es un modo de trabajo que los maestros han interiorizado por su formación desde la escuela primaria hasta la Normal.

En cambio, los módulos de la RE, por ser materiales nuevos y corresponder a otro enfoque curricular radicalmente distinto, además de ser poco didácticos, exigen un discurso elaborado sobre su uso. Los módulos implican un cambio en la enseñanza, aunque en la práctica esto dependerá de la competencia de los maestros. En "Lenguaje", el maestro debe cambiar de concepción de lengua, porque no es sólo cuestión de método. Este es un problema que, a veces, se minimiza. Muchos maestros lo ven como un mero cambio de método y hasta los responsables de la RE lo ven así, por eso aceptan fácilmente que los maestros lo combinen con otros métodos, actitud que demuestra que no ven la relación entre la concepción de la lengua y su método de enseñanza. Además se confirma la idea de que el razonamiento por competencias restringe la lengua a su uso, o en su caso, existe una visión fragmen-

tada de la lengua, lo cual es muy importante, pero no es todo. Mencionaremos ahora algunos ejemplos del trabajo de la maestra con el programa de transformación en la enseñanza de lectoescritura en quechua con el Módulo y el Texto *Muju*³⁹.

DINÁMICA SOCIAL DIFERENCIADA EN EL AULA, CONOCIMIENTO Y LECTOESCRITURA

Las relaciones sociales y pedagógicas en la escuela y el aula van explícita o implícitamente a la par con los sistemas clasificatorios. Hasta ahora ninguna RE pudo superar este hecho. Lo que cambia son los mecanismos y los criterios. La RE boliviana no acepta esta hipótesis, pero propone paradigmáticamente como estrategia pedagógica los “grupos de nivel” (*Jeroata N° 1, 1996: 3*), lo que en sí mismo implica un proceso clasificadorio que podemos encontrar en las prácticas pedagógicas con o sin Reforma.

En Cororo, la maestra es de formación técnica. Por los azares de la vida, llega a trabajar como maestra interina y luego se profesionaliza en la Normal de la misma localidad. Por su especialidad, no debería trabajar como maestra de grado, pero desde hace años (1996) se desempeña como tal. Para ella, ser maestra es un oficio no deseado y por facilidad toma el libro *Alma de Niño* que desarrolla como puede, ya que no está capacitada para este trabajo. En la escuela, se enseña castellano como la comunidad quiere, por tanto el conocimiento de esta lengua es un criterio implícito para la conformación de los grupos de niños en el aula. Ella trabaja con 21 niños que despliegan sus diferencias en el aula, reflejando de alguna manera las de los comunarios del poblado: el

nivel de escolaridad, la residencia o no en Cororo, la tenencia de tierras o la migración.

En la conformación de los cuatro grupos de niños, se hace patente el conocimiento de la lengua que se superpone a otros criterios como el uso de vestimenta o la limpieza. Estos grupos se establecen por género, pero este elemento no es una variable que marca diferencias en el trato de parte de la maestra.

En Paredón, la maestra de primero es joven y universitaria, formada en lenguas, especialmente en quechua. Ella declara comprender la propuesta de la RE y asumir las implicaciones del trabajo con el Módulo (aprendizaje activo, significativo y participativo, sujetos constructores de sus propios conocimientos, responsables y cooperativos, maestro guía o apoyo y no signo de poder y castigo, niños productores de textos, etc.), pero como tantas otras maestras rurales, ella no está trabajando por vocación, sino porque tuvo dificultades de egreso en la Universidad. En esto comparte la situación de la maestra de Cororo, con la única diferencia de que ella se siente segura de lo que debe hacer, a tal punto que no toma en cuenta la intervención del asesor pedagógico. La maestra trabaja con 27 niños, 11 varones y 16 mujeres. En parte, por razones institucionales, no cumple el postulado del “aula abierta” ni comparte el trabajo con sus colegas (el currículum integrado supone “trabajo en equipos”). Ella insiste en el trato igualitario a los niños y el avance curricular según el ritmo de ellos. Les deja mayor opción para cantar o dibujar, dos actividades que realizan casi diariamente. Esta “libertad otorgada” en el aula a los niños exige buscar otras estrategias de relacionamiento con ellos⁴⁰, dado que no pue-

39 En este texto nos referimos principalmente al caso de Paredón, pero la investigación profundizó el tema en el caso de Pisili, describiendo y analizando el uso del texto *Muju* y de los módulos en quechua.

40 Además de crear una cierta ambigüedad frente a los padres de familia, porque el *juego* o dar la *opción* a que los niños *elijan lo que harán*, resulta ser algo incomprensible o por lo menos les provoca la duda pues, según ellos, los niños aún no estarían en condiciones de “trabajar libremente”.

de recurrir a castigos físicos. En este marco interviene el gobierno escolar que, desafortunadamente, despejado de su concepción inicial (cf. *Programas Escuelas Multigrado* y retomado por el PEIB), se convirtió en un mecanismo mediador del poder de la maestra frente a los niños. El gobierno escolar funciona en un sistema compartido de control entre la maestra y los niños. Ejecuta su acción bajo diversas formas: delaciones, amenazas o violencia física, que palo en mano, establece cotidianamente el orden disciplinario en el aula. Los miembros del gobierno escolar, en particular, el niño responsable, está imbuido de valores y juicios morales, dado que cualquier acto o dicho "indebidamente", no aceptado por la maestra, es reprendido, como una vergüenza para él. La moral es así un instrumento autoregulatorio del niño responsable. Es más, el gobierno escolar es un grupo y está formado por los niños y las niñas que mejor responden a las expectativas de la maestra en términos de lectura y escritura como la decodificación tradicional. Así, no sólo el poder vuelve a asociarse con el conocimiento, sino además con el conocimiento tradicional, de tal modo que hasta la maestra vuelve a valorar subrepticiamente la decodificación, que en realidad nunca había abandonado (cf. *Informe...*, 1999). En la constitución de los grupos, en particular, del gobierno escolar, interviene el criterio por conocimientos. Por exclusión, se observó también la formación de otros grupos que la maestra canalizó, especialmente el de las niñas "atrasaditas".

Inicialmente la ocupación del espacio por grupos no respondió a ninguna función pedagógica y la maestra no intervino directamente (en esto no difiere de Cororo). Los grupos se formaron

por afinidad de *parentesco, vecindad o amistad* y por tanto no rompieron las relaciones sociales extra-escolares. Las diferencias mencionadas se evidenciaron en octubre de 1997 a sugerencia del asesor pedagógico. La maestra intervino y conformó los grupos, entre los cuales se destacaron, el de las "atrasaditas", que se situó delante de la clase y cerca a la mesa de la maestra, y el del gobierno escolar compuesto por los mejores decodificadores.

En el nuevo currículum, los criterios para la formación de "grupos de nivel" deberían ser el «ritmo de aprendizaje» o el "logro de competencias" de los niños. Sin embargo, como las competencias no se entienden y menos se manejan, en rigor no se puede hablar de ninguno de estos conceptos. Y es que la caja de herramientas conceptuales de la RE es aún inusual y mientras no se haga costumbre, sigue operando la expectativa y el *habitus* profesoral de las maestras: una visión jerarquizada del aprendizaje de la lectoescritura que va de lo simple (fonemas, sílabas y grafemas), a lo complejo (oraciones y textos)⁴¹.

Al respecto, un contrapeso parcial resulta ser el discurso moralizante, por ejemplo, ser *cooperativos y respetuosos* con sus pares; aunque en el ámbito doméstico los niños siempre juegan a ser el "mejor" o a "ganar" (*atipay*) y con el criterio de la jerarquía por edad. Quizás el concepto de proyecto pedagógico hubiera estructurado mejor la acción de las maestras y los niños, pero esta estrategia aún no fue utilizada en los casos estudiados. En este contexto anárquico del proceso pedagógico, el riesgo es que el sujeto, el niño, se convierta en una pieza clave de su propia diferenciación e incluso de su mismo fracaso, ya que se afirma

41 En Pisili, la figura no cambia. La decodificación y el aprendizaje del niño está centrado en las "etapas de desarrollo" (edad). Uno de los criterios de clasificación es la competencia decodificadora: entre los «rápidos», «regulares» y «duros» (no pueden decodificar). El avance del curso sigue la *planificación curricular y el ritmo de un «grupo de referencia»*, los rápidos, y se aplica un trato diferencial negativo hacia los grupos "regulares" y "duros" (Cazden 1991, Gumperz 1986, Collins 1986, Michel 1986; Coll y al 1993). Este tema invita tener mucho cuidado respecto a las prácticas áulicas, así sean las más innovadoras.

que los “grupos de nivel” deberían ser fruto de su “aprendizaje” (o “no aprendizaje”).

También se corre el peligro de “naturalizar” los procesos sociales como “cognitivos” o, a la inversa, hacer que los procesos cognitivos de los niños denoten la cultura y el medio social y sirvan para estigmatizar a los propios escolares.

LENGUA Y LECTOESCRITURA

La socialización escolar de los niños hacia la lectoescritura en la escuela de Cororo, permite resaltar la idea de que la enseñanza tradicional no está centrada necesariamente en los contenidos, sino en las destrezas fónicas y scripturales, como los ejercicios de decodificación⁴². ¿Qué podemos decir de la “enseñanza tradicional” de lectoescritura en Cororo? El libro de texto *Alma de Niño I* tiene una larga filiación que se implantó en este país durante todo este siglo. Un breve análisis del mismo permite afirmar que se trata de un material escolar con estructura, secuencia y enfoque de enseñanza de la lengua y del conocimiento propio del modelo seriado del currículum, que enfatiza los límites y no las intersecciones, los elementos y no la red que pueda constituir los campos, como tampoco el contexto “no lingüístico”. El libro fragmenta los contenidos y despliega un conjunto de unidades impenetrables. Siguiendo el enfoque linear de la lengua, comienza por las vocales y las unidades (temas o palabras), que se serían una tras otra, sin ninguna concatenación semántica: papá, seso, leo, dedo, nene, etc.

El dominio de las vocales, las palabras y sus descomposiciones, las lecturas y escrituras se restringen a la decodificación. Su propósito no está primero en el significado (aunque gradualmente pretende iniciar la lectura comprensiva), sino en el soporte fónico y grafémico.

Esta manera de plantear la enseñanza de la lengua que va de simple a complejo, y en castellano, no requiere otro conocimiento previo que no sea precisamente el de la lengua castellana. Por lo simple, mecánica, directa y visible, esta enseñanza de lectoescritura resulta ser más valorada por los padres de familia, quienes desean ver a sus hijos escribir: copiar las muestras de sus cuadernos. Por ello la práctica de la maestra se limita a cumplir lo elemental del avance del texto utilizado. Básicamente se restringe a las palabras y las sílabas sin llegar a estructurar frases (tal como el libro sugiere), así su rutina, que difiere de la sugerida por la autora, no sobrepasa la descomposición de palabras. Algunas de las rutinas registradas son:

- *Control de asistencia*
- *Recomendaciones y observaciones*
- *Repaso: lectura de palabras y sus descomposición silábica (temas avanzados)*
- *Sacar libros*
- *Indica tema a avanzar*
- *Escribe el título en la pizarra*
- *Repetición de la palabra (recurriendo al cuadro didáctico)*
- *Explica el sentido de la palabra (muchas veces esto toma tiempo dado que con frecuencia se trata de palabras nuevas para los niños)*
- *Hace escribir en la pizarra (es una parte importante de la práctica de la maestra)*
- *Sacan cuadernos*
- *Copian lo que se ha escrito en la pizarra (en cuadernos en limpio)*
- *Fin (salida al recreo)*

Las actividades que están en cursiva señalan las que directamente conciernen a la práctica de

42 Este enfoque y procedimiento es indiferente a las lenguas y opera en castellano con la enseñanza tradicional (textos: la Serie de *Alma de Niño, Flores, etc.*) y en quechua con el uso del texto *Muju* publicado inicialmente por la CEE (Comisión Episcopal de Educación) y luego por el PEIB. Hasta ahora este texto ha sido importante en la enseñanza del quechua.

Tito Kuramoto. Bordando las penas. 1996



enseñanza de la lectoescritura y se puede observar que no se hace alusión a la imagen, momentos de dibujo, de conversación o de oralidad (observados en otros grados de la escuela con relativa frecuencia).

Esta enseñanza se limita a la repetición y copia de las palabras. Las pequeñas frases se transcriben y se concentra la atención del niño en una serie de grafemas y palabras, a las cuales muchas veces ni siquiera se logra relacionar con los sonidos correspondientes. Esta relación fue precisamente el centro de atención de la maestra⁴³. Este desfase y la memorización ciega se revela en las lecturas que la maestra les propone: ella indica la palabra “gusano” y los niños “leen” como “gusanito”, la palabra “goma” nuevamente “gusanito”, etc.

En resumen, la alfabetización de los niños en castellano es altamente limitada (no responde a las expectativas de los padres de familia), incluso si la vemos desde los parámetros de su propio modelo: de lo simple a lo complejo, el desarrollo de la conciencia fonológica, etc. Tal vez por eso los padres de familia repiten que los jóvenes bachiñeres no saben escribir ni una carta.

En Paredón, el desafío es distinto y mayor, porque la propuesta de la RE tiene un enfoque de lectoescritura radicalmente diferente (cf. *Informe...*, 1999: 292-298; Jolibert 1993; 1994) para el cual están diseñados los Módulos de Aprendizaje como material de apoyo⁴⁴. Éstos dan muchos motivos de análisis que no podemos desarrollar aquí. Señalemos simplemente que como

cualquier texto, ellos implican ciertos conocimientos previos para abordarlos. Se necesita el conocimiento de las claves de lectura de los propios módulos (no es una receta ni un informe, es un libro escolar, etc.) que en muchos casos los maestros no las tienen. Este es el primer problema. Podíamos esperar que la maestra de Paredón, dada su formación universitaria, tuviera mayor capacidad de entendimiento y dominio de este material, sin embargo no fue así. Ella hizo el esfuerzo de “aplicar” la RE, que no sólo es lectoescritura, y al final del año se vio con que los niños no sabían “leer y escribir”, aunque esta evaluación de su trabajo no respondía al enfoque de la RE, sino al de la decodificación. El director pidió recurrir al texto *Muju* con el método de las palabras normales en quechua. Si bien esto creó conflictos metodológicos para la maestra, hay que decir que en realidad, el uso de aquel método no estuvo ausente durante su trabajo desde el inicio del año, porque las lecturas de los textos del módulo eran frecuentes. También les hacía escribir palabras aisladas que provenían del texto *Muju*. A pesar de no mostrar una rigidez en su rutina, la maestra sigue habitualmente la secuencia que se muestra en el cuadro siguiente: observar e interpretar las imágenes, leer los pequeños textos, escribir palabras y dibujar. Como se puede notar, el aula está cubierta de tarjetas, que de alguna manera sustituyen al cuadro didáctico del aula de Cororo: el uso es similar, sólo que las tarjetas contienen palabras enteras y no las desglosan en sílabas (aunque en la práctica de las lecturas, la

43 Cuando, al finalizar el año, un estudiante practicante de la Normal puso a prueba a los niños con ejemplos simples de su lección, él dictó la frase “El zorro come carne” y conflictuó enormemente a los niños. En realidad, ningún alumno pudo escribir.

44 Hemos adelantado que no vale la pena centrarse demasiado en la escritura y su estructura desde el punto de vista “estrictamente lingüístico”; habría que ponerse de acuerdo sobre este término “estrictamente lingüístico”, porque depende de enfoques y teorías lingüísticas. En todo caso, decir que en los textos de los módulos, las palabras son “desconocidas” o “dificiles” para la lectura de los niños, puede indicar un problema, pero, cabe aclarar que dichos textos modulares no están para la lectura, sino para los maestros. Si la observación está hecha, sólo tiene pertinencia desde el punto de vista del modelo que precisamente se trata de superar, el decodificador.

RESUMEN DE RUTINAS Y MATERIALES (AULA PAREDÓN)

Categorías	Módulo	Muju	Tarjetas	Textos
Interpretar Imagen	Observar e interpretar	La imagen es referencial a la palabra		
Lectura	Títulos, recomendaciones, preguntas	Palabras y frases del texto <i>Muju</i>	Lectura diaria guiada por la maestra o el gobierno escolar	Canciones: cantan en quechua y en castellano
Escritura (copia y dictado)	Palabras aisladas que selecciona de las láminas (pocas veces)	Dictado: Palabras y frases hechas que proviene del texto <i>Muju</i> Copia: palabras y frases (<i>Muju</i>)	Dictado y copia de palabras (apoyo básico)	
Dibujo	Copiar la imagen o lo que corresponde a la actividad			

maestra silabea: por ejemplo, wall—pa = gallina; wa—ka = vaca).

TEXTO, IMAGEN E IDEOLOGÍA

En ambos textos, *Alma* y *Módulo*, se combinan textos e imágenes. Habría que ver cuál es la función de las imágenes. El propósito de *Alma* es explícito: captar la subjetividad y las almas tier-ñas del niño. Revisando el libro, se percibe una ideología humanista, católica y patriótica. Sin embargo, tal propósito escapa a la autora y a la maestra, porque los niños no logran leer las frases y probablemente no captan el mensaje. La maestra está dedicada a otra tarea: decodificación y desarrollo de la conciencia fonológica (cf. Supra). En cuanto a las imágenes, es posible que sean las mejores vías de transmisión ideológica: se ve una madre y su niño, limpios y sonrientes, los niños llevan zapatos, visten guardapolvos, etc. A nivel del uso didáctico, la relación entre texto e imagen es referencial o icónica: por ejemplo, pie

= imagen pie, peine = imagen peine, gato = imagen gato, etc. La imagen es un soporte para la enseñanza de lectoescritura como destreza. Su presentación es como una constelación de *spots*, pero reiterativo (ya que diariamente se ven). Algo similar ocurre con la dimensión textual y del habla, puesto que el castellano del texto y de la maestra se restringe a “palabras y frases hechas”, como un repertorio muy artificial: “¿ya está?”, “siéntate”, “hagan”, “apúrate”, “fíjate”, “escriban”, etc.

El texto *Muju*, es el homólogo de *Alma de Niño*, en quechua. Así, la socialización hacia la lectoescritura, leer (decodificar y memorizar: *u—wi—ja*; *wa—ka*) y escribir (copiar), con el texto *Muju*, se enmarca en la misma lógica de *Alma*: no conduce a los procesos de *inferencia* con las claves de lectura y construcción de significados. Lo que difiere es la lengua (lengua materna de los niños) y su contexto. La imagen también tiene un rol de soporte, aunque aquí se remite a los conocimientos previos de

los niños. Aunque de la escritura del texto resulta también una serie de “palabras o frases hechas” que los niños memorizan, por ejemplo, la maestra dicta una frase y el niño escribe otra (*waka yakuta ukyan/waka mayupi purin*). Las imágenes del texto *Muju* aparte de ser referenciales, denotan objetos aislados del contexto que de algún modo los niños pueden reconstruir.

Finalmente, los módulos están cargados de imágenes y son densos en contenido temático ya que se presenta una secuencia de temas y actividades. Más que los dos textos anteriores, los módulos exigen mayores competencias de decodificación visual e ideal (ideas). Para nadie es desconocido que las imágenes también tienen sus propios códigos de lectura, lo que precisamente parece resaltar la RE. Existen mecanismos para establecer relaciones entre imágenes, o bien, entre imágenes e ideas. En ese sentido, no debe sorprender que las maestras tengan dificultades en el uso y comprensión de estos materiales y con mayor razón los niños. El hecho de que la maestra hable quechua (como en Paredón) no resuelve totalmente el problema, porque la competencia exigida no está en la lengua escrita, sino en lo visual. Aquí es necesario referirse a las claves de lectura visual, a la que los niños son tempranamente introducidos dentro del mundo letrado. Esta práctica no es la misma en áreas rurales, hecho que puede asociarse a lo que dijimos sobre la limitada alfabetización emergente en estas áreas y que pone en dificultades a los niños. Por último, los módulos, lejos de escapar a los contenidos ideológicos, son los que los ponen más en evidencia, porque se plantean la idea de una coherencia temática (otra cuestión es su real eficacia). La presencia de las imágenes permitiría un desarrollo de la oralidad, pero, por las limitaciones de comprensión de la propia maestra, conduce a digresiones sin fin, o bien, a un seguimiento estricto de preguntas y respues-

tas, es decir, a acentuar más el control de lo que se dice.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Los temas de preocupación surgidos al cabo de este resumen de algunas ideas y datos sobre las prácticas escolares en áreas rurales, pueden esquematizarse alrededor de las políticas escolares y objetos de investigación. Para estructurar las conclusiones, usamos el concepto de programa de investigación, propuesto por Irme Lakatos como un *conjunto de conceptos, una cierta manera de mirar las cosas escolares y el uso metodológico más o menos homogéneo*. El programa de investigación no debe inspirar una rigidez, porque es parte de una estrategia del desarrollo del conocimiento en la medida que permite organizar las experiencias y los saberes en el tiempo y el espacio a fin de configurar campos semánticos y regímenes de verdad en torno a los procesos históricos, en este caso, particularmente en torno al campo educativo. Razonar en términos de programas exige que nos encaminemos hacia una concepción de la investigación estratégica o simplemente que concibamos esta actividad del conocimiento como un medio fundamental en la existencia de los sujetos, razón por la cual, la investigación puede ser a la vez tarea del Estado y de cada uno de los sujetos.

1 Desde el punto de vista de la sociología del currículum, las políticas escolares siempre se han definido con relación a los conocimientos que la escuela pone en juego para formar a las generaciones venideras. Es decir, las reformas educativas como las que vive este país, están pensando, determinando y proyectando ciertos tipos de conocimiento para la enseñanza escolar. Por ende, es de suma importancia interrogarse sobre los procesos de selección de conocimientos y los tipos de saberes que se están priorizando

en la política actual. Si para los técnicos es importante la implementación de la RE, para los otros no estaría demás conocer cómo y por qué se está desarrollando de una u otra manera.

2 Si la RE hace hincapié en las *competencias* y no tanto en los *conocimientos* (confundidos con los contenidos de la escuela tradicional), cualquier investigación sería no podrá pasar por alto lo que este concepto significa teórica, técnica y socialmente, porque la política escolar es política pública de los sujetos y es menester conocer lo que el Estado propone en la formación de estos.

3 Esto es aún más importante cuando se refiere al *curriculum nacional (Tronco Común Curricular)*, es decir a lo que todo ciudadano debe conocer o saber hacer (si se hace énfasis en las competencias). Una investigación debe interrogarse sobre quiénes y cómo están definiendo tales o cuales conocimientos y competencias, en función de qué valores e intereses, porque, como se decía hace décadas, la educación era demasiado seria para dejarla sólo en manos de los maestros. De la misma manera, es necesario indagar sobre la administración central del Estado.

4 Otro aspecto de investigación que no debe descuidarse en las políticas escolares, sobre todo cuando vemos la escuela como producto social e histórico y no sólo como una instancia administrativa del Estado, es estudiarla en relación a las fuerzas sociales, culturales, simbólicas y económicas que la condicionan y permiten proyectarse⁴⁵. Esto debe permitir superar el razonamiento investigativo por implementaciones, aplicaciones y adaptaciones, a menos

que se opte por la investigación evaluativa. Postulamos una concepción de la práctica social y escolar en los establecimientos y aulas como efecto simple de las políticas en macro y, con mayor razón, la dicotomía entre la teoría y la práctica.

5 Cuando indicamos que varios campos sociales intervienen en la escuela, queremos decir que ésta no es únicamente pedagógica ni política. Habría que ocuparse con cuidado de la dimensión económica y del trabajo. Muchas veces se escucha decir que algunas comunidades no quieren implementar la educación bilingüe y niegan su propia lengua y cultura. Este es uno de los razonamientos que vale la pena de debatir a partir de estudios más integrales de los contextos donde las escuelas se desarrollan. No habría que olvidar que el concepto de división social del trabajo opera muchas veces detrás de las divisiones de conocimientos.

6 Cualquier política escolar sostenible no puede menos que valorar la complejidad de las relaciones sociales de sus agentes que intervienen directa o indirectamente. Entre ellos los maestros quienes no son un grupo socioprofesional homogéneo y ciertamente aún poco conocido. Hay que ver en su historia, su estructura y sus prácticas. Por ejemplo, ya se ha hecho histórica la división entre rurales y urbanos, pero no conocemos gran cosa sobre sus diferencias e interrelaciones sociales y profesionales, partiendo ante todo de la vida cotidiana. Las investigaciones sobre los maestros innovadores, casi a priori, dicen poco sobre los no innovadores.

7 El otro agente inevitablemente presente, que otorga la razón de ser a las escuelas y los maestros, es

45 Este tipo de conocimientos puede hacer economía de ideologías paseistas y futuristas muy presentes en este país.

el niño. Ignoramos si todo el mundo ve en los niños a seres creativos y cooperativos, pero la RE abre un espacio interesante para la investigación sobre los procesos de socialización escolar o familiar. Seguro que es importante estudiar al niño desde el punto de vista psicológico, pero aquí (para quedarnos a nivel más social y político *lato sensu*) el interés debe girar en torno a cómo se gestionan los saberes, los valores y las relaciones sociales en diversos contextos por los cuales atraviesan los educandos.

8 Cuando se postula heurísticamente que las escuelas son relaciones de poder o se habla de micropoderes, uno de los momentos e instancias concretos de estudio es la misma institución escolar, que vincula dimensiones institucionales, curriculares y actoriales. Un aspecto criticado a la RE es su debilidad institucional, pero esto sólo podemos mostrarlo en estudios concretos del trabajo escolar en términos de gestión, cognoscitiva, técnica y social. Creemos que este ámbito de estudio es importante e interesante en la medida que se interrelaciona con el impulso de los poderes locales, los municipios y los distritos escolares.

9 Finalmente, cuando se ve la escuela desde el punto de vista del conocimiento, la comunicación y el poder, un tema que debe interesar a la investigación es la concepción, método y uso de la lengua. Para muchos, incluidos los técnicos de la RE, parece evidente que la enseñanza de lectoescritura como destrezas debe superarse, pero para otros no es fácil concebirla de otra manera. Este es un tema que merece estudios más precisos. Por otro lado, es menos evidente que el uso y el método de enseñanza de la lengua implique una concepción de la misma. Por eso, el sentido común de enseñanza de la lengua como destreza, además de las rutinas, no se

puede poner en duda en el caso de muchos maestros. Por lo mismo, cuando se produce un material didáctico, como los módulos de aprendizaje de "Lenguaje", y no se explica el transfondo de su concepción, los maestros los asumen como elementos de su método de trabajo. Que el material influya en sus innovaciones, es sujeto de estudio y, probablemente, depende de las condiciones y competencias de los usuarios.

BIBLIOGRAFÍA

- Acción Cultural Loyola (ACLO), 1973, *Sondeo cultural y socioeconómico de tres Comunidades de la Provincia de Yamparáez: Vila Vila, Pampa Yampara y Sotomayor*, Sucre, Ediciones ACLO.
- ACLO/Comité de Desarrollo de Chuquisaca, 1975, *Estudio socioeconómico Provincia Oroyapeza (Educación)*, Tomo II, Sucre, Ediciones ACLO/CORDECH, pp. 265-309.
- Alfieri F. y al., 1995, *Volver a Pensar la Educación*. Volumen I: *Política, Educación y Sociedad*; Volumen II, *Prácticas y Discursos Educativos*, (Congreso Internacional de Didáctica), Madrid, Ediciones Morrada/Fundación Paideia
- Aliaga, Ernesto, 1940, *Planes Para Orientar la Educación*, La Paz, Editorial Trabajo.
- Amadio Massimo y Zuñiga, Madeleine, *La Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia. Experiencias y Propuestas*. 1988 La Paz-Bolivia.
- Ansión, Juan, s.d., *La Escuela en la Comunidad campesina*, Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina, Lima, Ed. Ministerio de Agricultura, Ministerio de Educación, FAO, COTESU.
- Apple, W. Michael, 1995, *La Política del Saber Oficial: ¿tiene Sentido un Curriculum nacional?*, Alfieri F. y al., *Volver a Pensar la Educación*, Vol. I, Madrid, Ed. Morata, pp. 153-171.

- Archer**, Margaret, 1982, "Morphogenesis Versus Structuration: on Combining Structure and Action", *The British Journal of Sociology*, Vol. 33, N° 4, pp. 455-453.
- Aries**, Philippe, 1973, *L'enfant et la Vie Familiale Sous l'Ancien Régime*, París, Ed. Du Seuil.
- Arnold D.** y al., *Leer y escribir en aymara bajo la Reforma 1999*, T'inkazos, No 3, pp. 103-115.
- Balderrama**, Maritza, Saldías, Elisa y Nogales, Ivonne, 1984, *Escuela y Comunidad, Una Propuesta Hacia el Cambio*, Estudios Educativos N° 18, La Paz, Ed. CEBIAE.
- Ball**, J. Stephen, 1994, *La Micropolítica de la Escuela. Hacia una Teoría de la Organización Escolar*, Barcelona, Ed. Paidós/Ministerio de Educación y Cultura.
- Baptista**, G. Mariano, 1973, *Salvemos a Bolivia de la Escuela*, La Paz, Ed. Los Amigos del Libro.
- Barrón y Goudsmit**, 1998, *Migración Definitiva : Hacerse la Vida*, en Zoomers y al., *Estrategias Campesinas en el Surandino de Bolivia*, Ediciones Plural y KIT/SUR/CEDLA, 1998, pp. 175-196.
- Berger**, Peter, 1991, *La Construcción Social de la Realidad*, Buenos Aires, Ed. Amorrortu.
- Bernstein**, Basil, 1975, *Langage et Classes Sociales* (présentation de Jean-Claude Chamboredon), París, Ed. Minuit.
- Bourdieu**, Pierre, 1980, *Questions de Sociologie*, París, Ed. Minuit.
- Bourdieu**, Pierre, Boltansky, Luc y Saint-Martin, Monique (de), 1973, *Les Stratégies de Reconversión. Les Classes Sociales et le Système d'Enseignement*, *Social Science Information*, Vol. 12, N° 5, pp. 61-113.
- Braslavsky**, P. Bertha (de) y al., 1995, *La Lecto Escritura Inicial: Ensayo de un Paradigma Didáctico*, Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, N° 19, pp. 45-108.
- Cajás**, Beatriz, 1998, 1955: *De una Educación de Castas a una Educación de Masas*, Ciencia y Cultura, No 3, 42-54.
- Calderón**, Jemio Raúl, 1994, *La Deuda Social de los Liberales de Principio de Siglo: Una Aproximación a la Educación elemental entre 1900-1918*, en *DATA* (Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos), N°5, pp. 53-84.
- Carter**, E. William y Mamani P. Mauricio, 1989, *Irpa Chico. Individuo y Comunidad en la Cultura Aymara*, La Paz, Ed. Juventud, ("Entrando al Mundo"), pp 141-185.
- Cazden**, B. Courtney, *El Discurso del Aula*, en Wittrock, C. Merlin, *La Investigación de la Enseñanza*, Tomo III, Barcelona, Ed. Paidós/Educador.
- Cazden**, B. Courtney, *La Lengua Escrita en Contextos Escolares*, en Ferreiro, Emilia y Gómez, P. Margarita (Comp.), 1995, *Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura y Escritura*, Madrid, Ed. Siglo XXI, pp. 207-229.
- Cazden**, B. Courtney, 1991, *El Discurso en el Aula*, Barcelona, Ed. Paidós/ Ministerio de Educación y Ciencia.
- CEDLA/ILDIS**, 1994, *Informe Social Bolivia 1*, Ed. Cedla/Ildis, 1994.
- CEDLA/ILDIS**, 1995, *Informe Social Bolivia 2*, Ed. Cedla/Ildis, 1995.
- Chervel**, André, 1988, *Histoire des Disciplines Scolaires: Réflexions sur un Domaine de Recherches, Histoire de l'Éducation*, Vol. II, N° 38, pp. 59-120.
- Chevallard**, Yves & JOHSUA, M. Alberta, 1991, *La Transposition Didactique. Du Savoir Savants au Savoir Enseigné*, Ed. Sauvage, pp. 199-234. (Reédition complétée).
- Choque**, C. Roberto y al., 1992, *Educación Indígena: ¿Ciudadanía o Colonización?*, La Paz, Ed. Aruwiyiri.
- Choque**, C. Roberto, 1994, *La Problemática de la Educación Indígena*, en *DATA* (Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos), N°5, pp.9-32.

- Coll, César, Colomina, Rosa y al. 1996, *Actividad Conjunta y Habla: Una Aproximación al Estudio de los Mecanismos de Influencia Educativa*, en Fernandez, B. Pablo y Melero Z. Ma. Angeles, *La Interacción Social en Contextos Educativos*, Madrid, Ed. Siglo XXI.
- Comisión de la Reforma Educacional**, 1953, *Documentos Preliminares de la Comisión de la Reforma Educacional*, Ed. Artística S.A.
- Comisión Episcopal de Educación**, 1996, *Interculturalidad, YUYAYNINCHIK* (Revista del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe), Año 3, N° 3, Ed. PEIB y CEE.
- Condemarin M., y al., 1995, *Taller de Lenguaje. Módulos para Desarrollar el Lenguaje Oral y Escrito*, Santiago de Chile, Ediciones Dolmen.
- Consejo Nacional de la Educación**, 1940, *El Estado de la Educación Indigenal en el País*, La Paz, Ed. Renacimiento.
- Contreras**, E. Manuel, 1998, *Formulación, implementación y avance de la Reforma Educativa en Bolivia, Ciencia y Cultura*, No 3, pp. 55-77.
- Cook-Gumperz, Jenny, 1988, *La Construcción Social de la Alfabetización*, Barcelona, Ed. Paidos/ MEC.
- Donoso, T. Vicente, *Hacia la Creación de la Pedagogía nacional. "El niño boliviano"*, s. d., pp. 103-109.
- Economic Comision for Latin America and the Caribbean (ECLAC)/Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean (OREALC), 1992, *Education and Knowlwdge: Basic Pillars of Changing Production Patterns with Social Equity*, Santiago de Chile, Ed. ECLAC/ UNESCO.
- Elmore, Richard F. y al., 1996, *La Reestructuración de las Escuelas. La Siguiente Generación de la Reforma Educativa*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica.
- ETARE, 1993a, *Dinamización Curricular. Lineamientos para una Política Curricular*, La Paz.
- ETARE, 1993b, *Reforma Educativa. Propuesta*.
- Forquin, Jean-Claude, 1989, *École et Culture. Le Point de Vue des Sociologues Britaniques*, Bruxelles, Ed. De Boeck.
- Fortún**, J. Elena, 1973, *Educación y Desarrollo Rural*, México, Ed. Instituto Indigenista Interamericano, 116 p.
- Getino, C. Elena, 1989, *Bolivia: Influencia de las Transformaciones Sociopolíticas en la Educación*, Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Letras, Departamento de Ciencias de la Educación, 363 p.
- Giroux, Henry, 1995, *Teoría y Resistencia en Educación*, México, Ed. Siglo XXI.
- Goodson, Ivor, 1993, *School Subjects and Curriculum Change*, London, Ed. The Falmer Press.
- Hammer, Patricia Jean, 1997, *To Be a Woman is to Suffer. The Interplay of Illness, Emotion and the Body in Quechua Women's Experiences*, Tesis Doctoral Universidad de Urbana-Champaign, Illinois.
- Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales**, 1996, *Aspectos Sociales de Diez Años de Ajuste*, La Paz, Ed. ILDIS.
- Ipiña, M. Enrique, 1989, *Informe Final*, (Ministro de Educación y Cultura), La Paz, Ed. Ministerio de Educación y Cultura, 111p.
- Jolibert, Josette (Coordinación), 1993, *Formar Niños Lectores de Textos*, Ciclo II, Santiago, Ed. Dolmen.
- Jolibert, Josette (Coordinación), 1994, *Formar Niños Productores de Textos*, Santiago, Ed. Dolmen.
- Jonnaert, Philippe, 1991, *Didactique Evolution d'un Concept, Naissance d'une Discipline, Pedagogies*, N° 1, pp. 97-109.
- Karabel/Halsey, 1977, *Power and Ideology in Education*, (Introducción by Jerome Karabel and A.H. Halsey), New York, Ed. Oxford University Press.
- Lakatos, Imre, 1983, *La Metodología de los Programas de Investigación Científica*, Madrid, Ed. Alianza.

- Landa**, Luis, 1932, *Hacia la Universidad Nueva*, La Paz, Imp. Renacimiento.
- Lincoln** Yvonna S. & Guba, Egon G., 1985, *Naturalistic Inquiry*, California, Sage Publications Inc.,
- López**, Luis Enrique, 1994, *La Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia: Ámbito para el Ejercicio de los Derechos Lingüísticos y Culturales Indígenas*, en *DATA* (Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos), N° 5, pp. 97-124.
- López**, Luis Enrique, 1996, *Donde el Zapato aprieta: Tendencias y Desafíos de la Educación Bilingüe en el Perú*, *Revista Andina*, Año 14, N° 2, Ed. Centro "Bartolomé de las Casas", pp. 295- 342.
- Luykx**, Aurolyn, 1993, *The Citizen Factory: Language, Labor and Identity in Bolivian Rural Teacher Education*, Dissertation Doctoral, University of Texas at Austin.
- Martínez**, P. Juan Luis, 1988, *Políticas Educativas en Bolivia 1950-1988*, Ed. CEBIAE.
- Ministerio de Educación**, Bellas Artes Y Asuntos Indigenales, 1948, *Programas Escolares Graduados para Ciclo Primario*.
- Popkewitz**, S. Thomas, 1994, *Sociología Política de las Reformas Educativas*, Madrid, Ed. Morata.
- Posner**, 1998, *Análisis Curricular*, Ed., Mc-Graw Hill.
- Queiroz**, J.M., *L'Ecole et ses Sociologues*, Ed. Nathan, 1995.
- Rockwell**, Elsie, *Los Usos Escolares de la Ciencia Escrita* en Ferreiro, Emilia y Gómez Margarita, 1995, *Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura y Escritura*, México, Ed. Siglo XXI, pp. 296-320.
- Rockwell**, Elsie, 1995, *La Escuela Cotidiana*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Romero**, Ruperto, 1994, *Ch'iki. Concepción y Desarrollo de la Inteligencia en Niños Quechua Preescolares de la Comunidad de Titikachi*, La Paz, Ed., CEE.
- Ruoma**, Georges, 1915-1916, *Informe al Señor Ministro de Instrucción Pública*, La Paz, Ed. Imprenta Velarde.
- Serrano**, T. Servando (Editor), 1981, *Código de la Educación Boliviana*, Ed. Serrano.
- Servicio Cooperativo Interamericano de Educación**, 1957, *Manual del Maestro Rural. Serie: Siembra para el Maestro*, Ed. SCIDE (Servicio Cooperativo Interamericano de Educación).
- Talavera** M.L., 1999, *Otras Voces, otros Maestros*, Ediciones PIEB.
- Tarifa**, Erasmo, 1938, *Programas de Instrucción para Escuelas Indigenales*, La Paz, Imp. Intendencia de Guerra.
- Torrico**, P. Benjamín, 1947, *La Pedagogía en Bolivia*, La Paz, Ed. Don Bosco.
- Torrico**, C. y Yapu, M., 1999, *Políticas del Sujeto y Dinámica Escolar*, Informe, PIEB.
- Yapu**, C. Mario, 1994, *L'Organisation des savoirs scolaires dans l'enseignement technique et professionnel en Belgique francophone*, Louvain-la-Neuve, Université Católica de Lovaina.

Tito Kuramotto. Despiojando la tarde. 1998



Instituciones, campesinos, y opciones del desarrollo

Annelis Zoomers

En este artículo se analiza la coincidencia o discrepancia entre las estrategias de sustento y las intervenciones de desarrollo entre los campesinos del norte de Chuquisaca y Potosí. El análisis abarca desde la sequía de 1983 hasta el presente. En muchos aspectos se observan contrastes significativos en tendencias y prioridades.

El propósito del presente trabajo¹ es aportar al debate sobre las razones por las que el surandino de Bolivia es todavía una de las regiones más pobres del país a pesar de las políticas de desarrollo que se vienen implementando desde hace varios años. Partiendo del punto de vista de los campesinos, se intenta analizar hasta qué punto existe una coincidencia entre sus estrategias de sustento y la visión de las organizaciones dedicadas a promover el desarrollo.

El análisis se fundamenta en los resultados obtenidos por el PIED-Andino, un proyecto de investigación desarrollado entre 1995 y 1997. El proyecto fue financiado por Asistencia al Desarrollo (NEDA) dependiente del gobierno de los Países Bajos y estuvo a cargo de un equipo multidisciplinario de investigadores bolivianos y holandeses².

El objetivo de PIED-Andino fue «profundizar la comprensión de la lógica interna de las estrategias de sustento» (¿qué hacen los campesi-

Traducción: Gonzalo Araoz

1 Una versión anterior de este trabajo se presentó en la Conferencia LASA, celebrada en 1998 en Chicago, EEUU. Las ideas aquí presentadas se elaboran en forma más detallada en el libro «El vínculo entre las estrategias de sustento y el desarrollo» («Linking livelihood strategies to development», Zoomers 1999), publicado por KIT-Press (Royal Tropical Institute, Amsterdam, Países Bajos, 89 pp.). Dicha publicación se fundamenta en los resultados del proyecto PIED-Andino, y complementa el libro «Estrategias Campesinas en el Surandino de Bolivia» (Zoomers [comp.], 1998).

2 El Proyecto de Investigación sobre Estrategias de Desarrollo (PIED-Andino) fue ejecutado por el Royal Tropical Institute (Instituto Real del Trópico [KIT, Amsterdam]) en conjunción con la Consultora Sur (Sucre). El estudio duró 27 meses (de enero de 1995 a abril de 1997), y lo realizó un equipo multidisciplinario de investigadores bolivianos y holandeses, conformado por Antonio Aramayo (agronomo), Edgar Guerrero (economista), Jan Willem le Grand (geógrafo social), Dicky de Morree (economista agrícola) y Miriam Vargas (antropóloga). El estudio fue supervisado por Miguel Morales (Consultora Sur, Sucre) y por la autora del presente trabajo (CEDLA-KIT, Amsterdam). Para una presentación detallada de los resultados del proyecto, véase: «Estrategias Campesinas en el Surandino de Bolivia», Zoomers (comp.) 1998.

nos?, ¿cómo actúan? y ¿por qué?) en diferentes zonas agroecológicas en el norte de Chuquisaca y Potosí. Luego de una investigación de campo en 42 comunidades, se realizó un estudio a profundidad con base en una muestra representativa de 136 familias en 17 comunidades.

ESTRATEGIAS DIVERSAS

Los departamentos de Chuquisaca y Potosí forman parte de los valles interandinos y están sometidos a diferentes circunstancias externas. Por ejemplo, existen grandes discrepancias en cuanto al desarrollo dentro de áreas muy reducidas. Cada comunidad tiene condiciones agroecológicas específicas: la altura, por ejemplo, varía de 1.500 a 4.200 metros en esta región (véase también Aramayo 1998); el acceso al mercado es variable y también lo son los modelos de asentamiento (concentrados y dispersos) y los tipos de organización y cultura (moderna y tradicional).

Otras diferencias significativas se encuentran en la infraestructura y en la cantidad y el alcance de las intervenciones de desarrollo. En el área de la investigación, el contexto de algunas comunidades es relativamente favorable, mientras que en otras las condiciones externas no lo son tanto.

A pesar del impacto que tiene el medio ambiente sobre el desarrollo agrícola³, no se debe considerar a los campesinos como víctimas pasivas de su entorno: ellos y sus familias asumen un papel activo en las maneras de encarar los desafíos de su existencia. Dependiendo de la situación de la familia y del ámbito en la toma de decisiones, ellos optan por la combinación de ciertas actividades y por una distribución específica de funciones entre los miembros del hogar.

Una característica importante de la vida rural en Chuquisaca y Potosí es que las familias campesinas, casi en todo momento y lugar, realizan varias actividades simultáneamente. La mayoría de los pobladores son minifundistas con terrenos pequeños que siembran una variedad de cultivos para su propio consumo y para la comercialización, crían animales, venden su mano de obra (trabajando como albañiles, mecánicos, carpinteros, etc.), migran temporalmente a la ciudad o a otras regiones del campo, alquilan sus tierras, elaboran productos derivados (leche o queso, por ejemplo), o trabajan en la artesanía (por ejemplo, el tejido). Si bien la mayoría de los campesinos todavía considera a la agricultura como su actividad principal, muchos de ellos derivan la mayor parte de sus ingresos de otras fuentes. La migración y las actividades no agrarias son tan importantes y trascendentales, que ya no se las puede considerar como secundarias.

A pesar de su participación común en actividades múltiples, los campesinos están lejos de ser un grupo homogéneo. Las estrategias varían entre comunidades y familias, y existe una diferenciación socio-económica considerable. En términos medios, el capital financiero de las familias ricas es 10 veces mayor que el de las familias más pobres.

Las diferencias de clase en las comunidades resultan en parte de la distribución de los factores de producción (la tierra o el ganado). Otras discrepancias en el ingreso se pueden atribuir a las actividades no agrarias y a la migración. El éxito de las familias en la perspectiva de mejorar su situación está determinado en gran parte por la disponibilidad de la mano de obra (el ciclo de vida de la familia), el momento en que se realizan las intervenciones y,

³ Obviamente, en las comunidades ubicadas en alturas elevadas (valle alto, pampa de puna, puna baja y puna alta) la agricultura es menos variada que en las comunidades en alturas menores (valles templados, pampa templada y valles bajos). En los Andes, la selección de cultivos y el uso de insumos depende principalmente de las condiciones agroecológicas, las oportunidades de riego y el acceso a caminos, lo que determina la facilidad de vender productos a comerciantes.

de una manera significativa, por la mera suerte o la casualidad.

Además, al interior de los diferentes grupos socio-económicos existen diversos niveles de prestigio, que surgen de la anterior posición social de las familias, su nivel de educación y su participación en las organizaciones comunitarias.

Las familias campesinas adaptan sus estrategias de acuerdo a las circunstancias cambiantes. Con diferentes grados de éxito, los campesinos buscan mejorar su nivel de vida (estrategias de acumulación), mantener y perpetuar su situación actual (estrategias de estabilización y consolidación), sobrevivir (estrategias compensatorias y de sobrevivencia), y dispersar sus riesgos (estrategias de seguridad y reducción de riesgos). Las metas y prioridades varían de acuerdo a las circunstancias de la familia y del entorno. Recurren a estrategias en forma consecutiva (y a veces simultáneamente) y muchas veces de una manera más dinámica de lo que generalmente se supone. No se puede reducir su realidad a un número fijo de «trayectorias de desarrollo».

POBREZA QUE NO SE REDUCE

El propósito del presente trabajo no es analizar ni describir las estrategias de sustento de los campesinos (para una descripción detallada de los resultados del proyecto PIED-Andino, véase Zomers comp., 1998). Su objetivo principal gira en torno a la siguiente observación: a pesar de la política de desarrollo que se viene implementando desde hace muchos años, existe poca evidencia de que la vida de los campesinos en la región andina haya mejorado.

Entre 1983 y 1997 se han realizado una gran cantidad de proyectos de desarrollo en el surandino de Bolivia, pero la mayoría de la población de Chuquisaca y Potosí sigue perteneciendo al sector rural pobre. ¿Por qué las numerosas intervenciones de desarrollo han logrado tan pocas

mejoras de las condiciones de vida en el área rural?

Con respecto a los intentos para encontrar una explicación de los resultados desalentadores, la mayoría de las evaluaciones subrayan las deficiencias del proveedor de la cooperación al desarrollo. Generalmente se hace referencia a la concentración de intervenciones desarrollistas en regiones más accesibles y el descuido de las más aisladas. La mayoría de las intervenciones son un tanto desiguales, aisladas y a menudo no tienen los mecanismos para ampliar el impacto más allá del contexto local.

Otra crítica al trabajo de las organizaciones de desarrollo es la falta de continuidad, debida -entre otras cosas- a la ausencia de fondos y a su dependencia de las organizaciones donantes. Los técnicos son contratados generalmente por períodos cortos de tiempo, lo que deriva en la inestabilidad laboral y la falta de motivación. Como una consecuencia de la competencia y la reducción de fondos, las organizaciones de desarrollo tienen a menudo presupuestos decrecientes y una existencia crecientemente precaria. Otros problemas mencionados frecuentemente son la dispersión de actividades, el paternalismo y el bajo nivel profesional (véase también le Grand 1998; van Niekerk 1994).

Otras razones que explican los resultados decepcionantes se relacionan con la demanda, por ejemplo la complejidad de la vida rural y la dificultad de compatibilizar la oferta y las necesidades de la población local. De acuerdo al Proyecto Andino para Tecnologías Campesinas (PRATEC) - fundado en 1987 por un grupo de peruanos de origen campesino, especialistas en desarrollo - las intervenciones desarrollistas, generalmente basadas en «nociones occidentales de desarrollo» no serán exitosas por definición debido a que no consideran adecuadamente la «forma andina de hacer las cosas» (por ejemplo, ver, sentir y vivir la

realidad andina). Este grupo está convencido de que el desarrollo en sí es el problema, porque sus epistemologías y prácticas son ajena al campesinado indígena. Lo andino existe en sus propios términos y al interior de su propia cosmología. «Aquí en los Andes, sentimos que el desarrollo es un síntoma de demencia senil de la plaga que nos ha infectado por 500 años y que ahora se encuentra en las últimas etapas de su ciclo vital», advierten (Apffel-Marglin 1998: 138). Su principal recomendación es romper con el mundo del desarrollo (véase también Albó y Galo 1994; le Grand 1998).

Aquí trataremos de adoptar un curso intermedio, intentando cerrar la brecha entre las intervenciones desarrollistas (oferta) y las estrategias de sustento (demanda). El objetivo principal de este artículo es animar el debate y contribuir a la implementación de políticas de desarrollo apropiadas para el desarrollo rural en los Andes, tomando en cuenta la diversidad y dinámica de las estrategias de sustento.

BRECHA ENTRE ESTRATEGIAS E INTERVENCIONES

Aquí analizamos la coincidencia entre las estrategias campesinas y las intervenciones desarrollistas. El tiempo de esta reflexión abarca desde la sequía de 1983 hasta el presente. Ponderamos esta coincidencia mediante una evaluación comprensiva de los esfuerzos de desarrollo que midió el impacto de las intervenciones desarrollistas en 17 comunidades en el Norte de Chuquisaca y Potosí entre 1983 y 1997 (véase también le Grand 1998).

Un análisis a fondo de los resultados ilustra que los campesinos y las organizaciones de desarrollo operan de acuerdo a su propia lógica y apli-

can diferentes principios. Las perspectivas de estas instituciones difieren en varios sentidos, especialmente en relación a sus maneras de definir el área de intervención, en la selección del grupo objetivo, la priorización de actividades y los criterios de evaluación. Por lo tanto, las estrategias de desarrollo y los medios de subsistencia no siempre son compatibles (véase también Zoomers 1999). En lo que sigue intentaremos recapitular estas contradicciones y traducirlas en recomendaciones sobre políticas de desarrollo.

COINCIDENCIA DE ÁREAS

Al comparar los ámbitos de la vida campesina con el área de intervención de las organizaciones de desarrollo, se revela que las recientes tendencias han sido contradictorias. Muchos campesinos han expandido su área de operación a través de las redes de parentesco. Muchos, especialmente los más pobres, tienen un involucramiento limitado en su propia área. Con el tiempo, sus estrategias de sustento han evolucionado de una orientación vertical (usando diferencias entre zonas agroecológicas [véase también Murra 1985]) hacia una orientación más horizontal, para ampliar sus medios de sustento lo más posible. Muchos emigrantes temporales viven y trabajan en diferentes lugares. Su área de sustento se extiende desde los valles interandinos hasta Santa Cruz y la Argentina (Vargas 1998).

Esto contradice la tendencia de las organizaciones de desarrollo a reducir el área de intervención⁴. Actualmente, la mayoría de las organizaciones de desarrollo en Chuquisaca y Potosí concentran sus esfuerzos en las comunidades fácilmente accesibles, con buen acceso al mercado, una infraestructura relativamente favorable (electricidad, agua, etc.) y una población concentrada.

4 ACLO y Proagro son organizaciones que han reducido su área de intervención para incrementar su eficiencia (véase también le Grand 1998).

da. En las áreas más aisladas, donde la infraestructura es generalmente pobre y la población dispersa, la intervención desarrollista es considerablemente menor⁵.

La principal razón para preferir áreas de concentración poblacional en lugar de regiones más dispersas son los reducidos costos de operación y transporte. En áreas pequeñas a menudo se pueden lograr resultados más rápidos, especialmente en comunidades relativamente grandes y de fácil acceso, donde existe buena infraestructura (véase también le Grand 1998). Los límites del área de intervención son contingentes con respecto al personal y los fondos disponibles. El mismo principio vale para las decisiones sobre la eventual salida del área de intervención. Por lo tanto, las organizaciones de desarrollo eligen generalmente su área de intervención en base a la probabilidad de éxito, más que a las necesidades de la población (por ejemplo, campesinos que residen y trabajan en diferentes lugares).

La recomendación lógica que emerge de esta situación es que las organizaciones de desarrollo deberían hacer más para considerar la compatibilidad entre su área de intervención y el área donde los campesinos operan. Esto es cierto en particular con respecto a los proyectos formulados en el contexto de la Ley de Participación Popular. Experiencias actuales revelan que la mayoría de los planes son, en gran medida, locales y reflejan poca consideración a las relaciones entre las diferentes comunidades, especialmente si estos nexos trascienden los límites municipales.

Los planes para nuevas intervenciones deberían extenderse entonces más allá de las actividades basadas en la comunidad. Además de preocu-

parse por la escala local, los desarrollistas deberían considerar si los mismos intereses de la población podrían ser mejor atendidos al reforzar los recursos para el sustento en otros lugares.

En la forma en que los ejecutivos de la Participación Popular planean los presupuestos municipales, se observa también una falta de interés en los contactos externos de los campesinos. Los recursos se asignan de acuerdo al número de habitantes, con muy poca consideración de la tendencia de una importante porción de la población campesina a residir en otras comunidades (generalmente ciudades) durante algunos meses del año. En vista de que la agricultura ya no es la actividad más importante para muchos habitantes rurales de bajos recursos, y dada la migración extensiva entre diferentes áreas, es claro que las estadísticas poblacionales existentes, que no reflejan esta población «flotante», no son una base de datos representativa para la aplicación de la Participación Popular.

LOS GRUPOS OBJETIVO SON HETEROGÉNEOS

Las agencias de desarrollo generalmente enfocan sus programas y proyectos hacia grupos objetivo especificados. Los criterios objetivos, como la posesión de tierra o ganado, muestran diferentes clases campesinas, que proporcionan una base para la selección de beneficiarios potenciales.

Las organizaciones de desarrollo se concentran principalmente en las diferencias en el acceso a los medios de producción (como criterios materiales), mientras los campesinos tienden a aplicar otros criterios más subjetivos. Desde la

⁵ Puede ser difícil emitir juicios acerca de las causas y consecuencias. (¿Gravitan las organizaciones de desarrollo hacia «áreas fáciles», o ¿son las condiciones relativamente favorables el resultado de las intervenciones?) En todo caso, la mayoría de las organizaciones se concentra en áreas relativamente pequeñas que a menudo coinciden con una provincia o los límites administrativos de una comunidad.

perspectiva de los campesinos, las distinciones de clase se extienden más allá de su situación material actual, pues consideran aspectos inmateriales y circunstancias pasadas. El prestigio previo afecta en forma significativa el modo en que los campesinos reconocen las diferencias de clase. Los campesinos con poca tierra y ganado, considerados a menudo como los más pobres por los proyectos de desarrollo, son a veces clasificados como el grupo más rico por su propia población, porque son descendientes de una familia acaudalada, son bien educados, trabajan para una organización de proyecto o tienen habilidades de liderazgo excepcionales. La realización de tareas comunales - como la organización de un festival- pueden elevar a un campesino pobre en la jerarquía social de su pueblo. También sucede lo inverso: campesinos con mucha tierra y ganado, la élite, de acuerdo a las organizaciones de desarrollo, son a veces rotulados como pobres por sus vecinos. Los campesinos que no están dispuestos a cumplir con obligaciones comunales o que hacen uso impropio o ningún uso de su tierra, contraen a menudo una baja posición social.

El criterio de posesión de tierra y ganado proporciona una visión muy limitada de la pobreza de la población campesina. Quienes tienen poca tierra o ganado no son necesariamente los más pobres. Pueden existir diferencias considerables con respecto a los ingresos, los objetivos y las aspiraciones. En otras palabras, a menudo se presume incorrectamente la homogeneidad extensiva de intereses y se presta insuficiente atención a las posibles diferencias de edad, educación y la importancia de fuentes de ingreso no agrarias.

Para establecer grupos objetivo reales se requiere dividir a los pobres del campo en categorías con intereses y metas comunes. Los grupos objetivo ya no deberían basarse en «lo que la gente tiene», como tierra o ganado, sino en «hace» o «quiere hacer», por ejemplo, ¿están interesados

en adquirir más tierras?, ¿en introducir nuevos cultivos o en migrar? Además, se debería tomar en cuenta la definición de nuevos grupos objetivo. Algunos se caracterizan por una movilidad ascendente, mientras otros experimentan una descendente. Esto no sólo influenciará el nivel de aspiración de la población, sino también la disposición y habilidad para participar en los programas de desarrollo.

EL LADO OCULTO DEL SUSTENTO RURAL

Como se indica líneas arriba, la tendencia en los proyectos de desarrollo es a concentrarse en aspectos visibles de la manutención. A las organizaciones de desarrollo les gusta definir grupos objetivo según criterios mensurables como la disponibilidad de tierra, capital y trabajo.

Al mismo tiempo, el sustento de los campesinos está altamente influenciado por dimensiones cualitativas y en algunos casos invisibles. La subsistencia de la agricultura depende de la ubicación de la tierra (incluyendo el grado de fragmentación) y de la fertilidad, más que del simple tamaño (véase también Aramayo 1998; Bebbington 1993; Herve y otros 1994; Morlon 1996; Zimmerer 1996). La capacidad de producción efectiva está determinada en gran medida por aspectos cualitativos como la fertilidad de la tierra y el acceso a ella en varias zonas agroecológicas. Además de la existencia teórica de mano de obra (como el número de personas en un hogar), también son relevantes su disponibilidad, ausencia, nivel de experiencia o falta de educación. No a todos se les puede asignar los mismos trabajos. Las familias pueden o no escapar de su pobreza o cumplir con las expectativas de las organizaciones de desarrollo, dependiendo de estos factores.

Establecer el potencial de producción y el nivel de riqueza de los hogares de acuerdo a «criterios visibles» es también peligroso por el riesgo

de subestimar la importancia de las relaciones de intercambio, generalmente invisibles. Los hogares designados por las estadísticas como de muy poca tierra, a menudo logran subsistir mediante «préstamos» de parcelas o intercambiando tierra por trabajo (incluyendo una amplia gama de servicios [véase también Morrée 1998; Alberti y Mayer 1974]).

Indicadores simples y visibles pueden entonces causar una interpretación errada de la realidad campesina. Por ejemplo, la vestimenta, los festivales y el lenguaje tradicionales sirven frecuentemente como indicadores de «cultura» y como la medida de «tradicionalidad». En la cooperación al desarrollo estos aspectos son a veces mal interpretados como un rasgo fijo. Poca o ninguna atención se da al hecho de que la vestimenta y el lenguaje pueden ser altamente contingentes según el tiempo y el lugar, los cuales son decisivos en la funcionalidad. Para dar sólo unos cuantos ejemplos: los campesinos que visten ponchos en sus pueblos, consideran la vestimenta moderna más conveniente en la ciudad⁶. Las organizaciones de desarrollo muestran poco interés en tales asuntos. Aunque los festivales son considerados una molestia por los organizadores de proyectos, porque interrumpen las actividades de proyecto, los campesinos los ven como un pasatiempo muy útil, por las oportunidades para establecer contactos, intercambiar y obtener información. En lugar de estereotipar los aspectos de la vida rural, relaciones recíprocas o pobreza compartida, los organizadores de proyectos deberían prestar más atención a los aspectos funcionales de la vida cultural.

DINÁMICA Y DEFINICIÓN DEL MOMENTO OBJETIVO

En los proyectos de desarrollo, la distinción, por ejemplo, entre campesinos ricos y pobres tiende a ser vista como una diferencia estructural. Los grupos objetivo, como «los pobres», son vistos como categorías permanentes. La falta de suficiente tierra y capital lleva a la conclusión de que la necesidad de ayuda es constante.

Sin embargo, los campesinos ven a menudo la pobreza como una etapa y asocian las oportunidades de alcanzar la prosperidad a etapas específicas de la vida. Al crecer sus niños, el potencial de mano de obra se incrementa y proporciona mayores ingresos y una movilidad social ascendente. Al casarse sus niños, la capacidad de trabajo disminuirá gradualmente. La herencia fragmentará también los recursos. En otras palabras, la idea básica es que los hogares tienden a progresar a lo largo de esta escala de riqueza relativa. Los campesinos experimentan varios grados de pobreza o riqueza a lo largo de sus vidas. Ellos necesitan el máximo de apoyo cuando sus niños son demasiado pequeños para contribuir a los ingresos de la familia.

Es notable que los programas para la mitigación de la pobreza omitan los factores cronológicos como los momentos de las intervenciones desarrollistas. La naturaleza estacional y variable de la vida rural le da incluso mayor importancia de la que generalmente se le atribuye, al factor tiempo. Específicamente, la ayuda durante un fracaso o una enfermedad en el cultivo puede ser más importante que en otro momento. Por lo tanto, las organizaciones de desarrollo necesitan

⁶ En algunos casos la vestimenta tradicional se descarta sólo en forma temporal, pues los campesinos visten atuendos modernos sólo para ir a la ciudad o emigrar. Si ellos van a la ciudad vistiendo su ropa tradicional, sufren discriminación y humillación extensiva, por eso, al retornar a sus respectivas comunidades, reasumen sus vestimentas tradicionales.

considerar no sólo la definición del grupo objetivo, sino también el momento objetivo. Las oportunidades para una movilidad ascendente, que es la oportunidad para escapar de la pobreza, parecen depender de la disponibilidad de mano de obra y capital, así como del acceso al conocimiento y la información.

Generalmente se toman nuevas oportunidades en momentos en que las familias poseen suficiente trabajo y capital, y obtienen acceso a cierta información y redes de contacto.

ESCASEZ DE MANO DE OBRA, UNA RESTRICCIÓN

La tensión entre la realidad cotidiana de los campesinos y las prácticas desarrollistas se refleja en que los organizadores de proyectos suponen con frecuencia que a los hogares de los campesinos les puede faltar tierra y capital, pero nunca mano de obra. En muchos casos, ellos piensan que los hogares pobres podrán participar en proyectos al contribuir con mano de obra y consecuentemente planean cero costos de oportunidades. Sin embargo, los hogares pueden contar con medios muy limitados para el desarrollo justamente por su escasa mano de obra, especialmente durante su periodo inicial.

Se espera irónicamente que los más pobres, cuyas reservas de mano de obra son a menudo las menores, participen en las actividades del proyecto. La participación popular obligada, en el duro trabajo de excavación para un proyecto de irrigación, por ejemplo, excluye casi en forma automática a las madres solteras de las actividades comunales (véase también le Grand 1998; de Morrée 1998).

Los esfuerzos de implementación de proyectos omiten la consideración de que la solicitud de trabajo comunal por hogares afecta a menudo a otras actividades. Cuando se anima a las mujeres para que pasen algún tiempo en alfabetiza-

ción, ésto será casi automáticamente a expensas del pastoreo de cabras u otras prácticas relacionadas.

En muchos casos los pedidos de contribución con mano de obra en proyectos de desarrollo tienden a omitir el calendario laboral y la naturaleza periódica de la vida. Las organizaciones de desarrollo son rápidas al identificar la época lenta en la agricultura como un momento adecuado para lanzar proyectos. Sin embargo, esa época es frecuentemente la temporada alta para otras actividades en las que las familias campesinas se involucran.

LA AGRICULTURA NO ES LA ÚNICA OCUPACIÓN

Los programas de desarrollo rural deberían apoyar una gama más amplia de actividades. Hasta ahora le han dado prioridad al desarrollo agrícola, al medio ambiente, a la infraestructura y a actividades de valor social, pero poca atención se le presta a la migración u otras ocupaciones no agrícolas.

El PIED-Andino reveló que la migración de grandes grupos de campesinos de Chuquisaca y Potosí durante varios meses del año, no llevó al reconocimiento de esta práctica como una resolución de problemas y generación de oportunidades. A la migración todavía le falta ser aceptada como una parte regular de la vida cotidiana. Los donantes son reacios a apoyar esta actividad como una estrategia para la mitigación de la pobreza. Mientras los proyectos de desarrollo buscan generalmente la mejora agrícola para reducir la migración lo más posible, muchos campesinos pobres la ven como su única oportunidad para acumular capital y escapar del ciclo vicioso de la pobreza. Ellos no la consideran como un mal necesario, sino como una parte integrante de su existencia (véase Vargas 1998; también Paerregaard 1997). De manera que el problema no es

la migración, sino el hecho de que muchos campesinos se enferman o son engañados en sus destinos (no están suficientemente informados con respecto a lo que deberían esperar).

Al determinar el tipo de actividades que se apoyará, la agricultura ya no debería ser percibida como la única, principal u oficial de los campesinos, junto a todas las demás vistas como operaciones periféricas o de apoyo. Esta situación ya no es aplicable en muchos lugares.

LA COHESIÓN MUTUA Y LA INTERACCIÓN ENTRE ACTIVIDADES

La forma de vida de los campesinos, que las organizaciones de desarrollo perciben a menudo como fragmentada, está conformada en realidad por una serie de actividades relacionadas y cuidadosamente equilibradas desde la perspectiva del hogar. El cambio estacional es un importante factor a considerar, igual que el calendario agrícola, así como las relaciones mutuas entre varias actividades. Algunas se facilitan, otras se complementan, mientras otras están en competencia y algunas necesariamente ocurren a expensas de otras (véase también Zoomers 1999).

Los esfuerzos para la realización de proyectos tienden a omitir el hecho de que al intervenir en ciertas actividades, debido a las relaciones mutuas, se puede afectar severamente otras ocupaciones. En muchos casos una simple intervención desencadena una serie imprevista de eventos. La introducción de la ganadería impondrá grandes demandas de tiempo (entonces la migración ya no es posible), de la tierra (forraje) y de capital (vacunas), además de influenciar el espacio de maniobra para otras actividades.

Los hogares se diferencian en forma marcada por la distribución interna del trabajo. En algunos, cada miembro de la familia tiene sus propias responsabilidades, mientras en otros, prácticamente no existe la especialización. La distribu-

ción del trabajo y las relaciones de género tienen su papel en la disponibilidad de mano de obra y la resultante capacidad de los hogares para adaptarse a circunstancias cambiantes. Más que ampliar las opciones, una distribución muy rígida del trabajo y un alto nivel de especialización, las cancelan.

Las investigaciones sobre la distribución del trabajo en los hogares se refieren generalmente a las relaciones de género. La distribución de tareas entre hombres y mujeres varía en forma considerable entre comunidades y no siempre corresponde a la impresión convencional. En algunas comunidades, son los hombres más que las mujeres, los responsables de lavar y tejer (véase también Morales 1998). Dentro de los hogares, la distribución del trabajo está determinada, en gran medida, por las diferencias de edad. Los jóvenes dedican su tiempo generalmente a otras actividades que las de sus mayores o abuelos. Hasta ahora, las organizaciones de desarrollo han mostrado poco interés por el criterio de edad para la formulación de su grupo objetivo.

LAS INVERSIONES EN EDUCACIÓN O SALUD SON PRODUCTIVAS

Con respecto a las inversiones productivas y no productivas, las percepciones de los campesinos son bastante diferentes a las que tienen las organizaciones de desarrollo.

Muchos campesinos gastan buena parte de sus ingresos en la educación y salud de sus hijos. Ellos perciben a la escuela como un vehículo importante para mejorar su futuro. De la misma manera, la prevención y erradicación de enfermedades impide pérdidas imprevistas en la mano de obra. Al mejorar la salud de los miembros de la familia, se incrementa la disponibilidad de tiempo para actividades productivas y, por lo tanto, también crecen los ingresos familiares. De manera que las inversiones en la educación y el cuidado de la salud

deberían verse como inversiones productivas que proporcionan beneficios, ya sea en forma rápida o a largo plazo⁷.

Los proyectos de desarrollo comienzan a menudo desde un punto de partida diferente. Las instituciones intentan influenciar frecuentemente los aspectos productivos sin considerar los efectos colaterales de sus intervenciones sociales (véase también le Grand 1998). Los cálculos de costos y beneficios de proyectos de desarrollo rara vez incluyen los incrementos en ingresos, alcanzables mediante la inversión en educación, el cuidado de la salud y similares, especialmente cuando tales progresos sólo son verificables a largo plazo. En realidad muchos de estos proyectos sociales tienen efectos económicos imprevistos que incluso pueden exceder el impacto de los proyectos productivos.

ONG, ORGANIZACIONES AGRARIAS, INTERMEDIARIOS Y COMERCIANTES UNIDOS

Normalmente el sector comercial no es considerado un agente potencial para el desarrollo, pues sus motivos cubren un espectro limitado, que, en efecto, no incluye la participación local y el bienestar del campesino. Sin embargo, en los Andes, los comerciantes han sido una fuerza de empuje hacia el cambio rural, porque incrementaron la riqueza en algunos lugares.

Entre 1983 y 1997, un análisis de los cambios revela que al interior del área de investigación, muchas familias campesinas se han beneficiado de las nuevas oportunidades de mercado. Durante los últimos años, la demanda de productos alimenticios ha crecido en forma marca-

da en las ciudades como el resultado de la rápida urbanización. Más aún, la construcción de caminos y la compra de camiones por parte de un grupo selecto de campesinos ha mejorado en forma notable el acceso de muchas comunidades al mercado. En muchos lugares, las nuevas oportunidades de mercado han influido sobre las características de los cultivos y han estimulado las ventas. Los viajes con llamas para intercambiar productos de altura por los que se producen en los valles están disminuyendo. Muchos llameritos viajan ahora en camiones o adquieren maíz en el mercado en lugar de las relaciones tradicionales de intercambio. En muchas comunidades, los campesinos se convirtieron en mercaderes o se han establecido cooperativas y asociaciones de productores. Las fuerzas del mercado y el sector comercial han jugado un papel importante en estos cambios, generando oportunidades de venta para los campesinos, mejores precios y nuevas variedades de cultivo (véase también Guerrero 1998; Figueroa 1984; Gonzales de Olarte 1994).

En otras palabras, el sector comercial es más importante para el desarrollo de lo que generalmente se supone. Junto a las organizaciones de productores, determina en alto grado las oportunidades locales para la entrega, el almacenaje, el procesamiento y el transporte de las provisiones. Es una fuerza principal en el mercadeo y en el establecimiento de lugares de venta para los campesinos.

Una de las insuficiencias de las ONG es su incapacidad para mejorar los actuales ámbitos de producción de los campesinos (suministro de insumos, infraestructura para el transporte, capacidad de almacenamiento y procesamiento). Las

⁷ La mortalidad infantil es extremadamente alta en comunidades aisladas no integradas al mercado. En Llavisa, más de la mitad de los niños muere en la mayoría de las familias. Esta tendencia parece estar en declive en los últimos años. Las familias de comunidades en la altura son mucho más pequeñas que aquellas de los valles, las discrepancias parecen deberse a las diferencias en la tasa de mortalidad.

ONG tienen poca experiencia con cultivos industriales y no tradicionales para exportación, generalmente carecen de información de mercado actualizada y no pueden proporcionar a los campesinos nuevas salidas al mercado. Sin embargo, estas capacidades sí se encuentran en el sector comercial (como las agroindustrias, los intermediarios y las organizaciones campesinas) que puede complementar los esfuerzos de las ONG en el desarrollo rural. Para ello se necesita una colaboración más estrecha.

EL RIESGO NO ES UNA ANORMALIDAD TEMPORAL

Las decisiones productivas de los campesinos se basan, en gran medida, en la sucesión de incidentes positivos y negativos, dominados por la coincidencia y el momento. El fracaso del cultivo no arrastra necesariamente a las familias a un espiral descendente en todas las circunstancias. Los resultados dependerán de las medidas de compensación que incluyen la migración temporal. La capacidad de los hogares para tomar estas medidas depende a menudo de la disponibilidad de mano de obra. Si el fracaso del cultivo coincide con la enfermedad o la muerte de un miembro de la familia, los medios para aguantar serán limitados. Los momentos en que tal adversidad golpea ejercen una influencia profunda sobre las oportunidades de desarrollo. La coincidencia del momento de acumulación de capital con una oportunidad favorable de inversión puede iniciar uno o más cambios positivos. Sin embargo, una coyuntura menos auspiciosa de ese momento, durante una fiesta, por ejemplo, reduce la probabilidad de que el dinero sea usado en forma constructiva.

Los proyectos de desarrollo le prestan poca atención a tales asuntos. Cualquier consideración de la coincidencia o el azar se traduce a menudo en términos de riesgo: la probabilidad de que un

giro imprevisto de los eventos vaya a necesitar un desvío temporal del curso planeado. El análisis de riesgo supone la situación normal y calcula el costo adicional de la adversidad de acuerdo a esto.

Los campesinos califican como normales las circunstancias que las organizaciones de desarrollo observan como una desviación de la situación corriente (fracaso del cultivo, sequía, etc.). Al ser comunes el fracaso de cultivo y la sequía, tales incidentes no son considerados por los campesinos como mala suerte o inesperadas decepciones. Ellos viven las granizadas repentinas como habituales. En la práctica, las situaciones corrientes son inexistentes (véase también Apffel-Marglin 1998).

Aunque el punto de partida de los proyectos de desarrollo es generalmente la situación promedio, la práctica efectiva es extremadamente variada. Es muy difícil indicar con precisión la productividad del cultivo, pues varía de acuerdo al año, las zonas agroecológicas y las parcelas de tierra. La variación se atribuye a las diferencias de clima, de tierra y de conocimiento agrícola con respecto a la rotación y combinación de cultivos, el uso de insumos y otros (véase también Aramayo 1998; Bebbington 1993; Herve y otros 1994; Morlon 1996; Zimmerer 1996). Las fluctuaciones amplias impiden la generalización de figuras o réditos promedio de producción. Es claro que ningún paquete tecnológico puede ser la panacea para todas las condiciones de producción. El cálculo del rendimiento promedio no tiene sentido, pues los resultados difieren considerablemente de un campo de cultivo al próximo. En realidad, el rendimiento promedio puede originar recomendaciones prácticas erróneas.

INCORPORAR LOS CRITERIOS DE LOS CAMPESINOS

Mientras las evaluaciones se basan generalmente en los objetivos originales de los proyectos, los campesinos evalúan las intervenciones de

acuerdo a sus propios criterios. En algunos casos los balances de los beneficiarios son sorprendentes. Mientras las evaluaciones de los proyectos giran en torno al incremento de ingresos de los campesinos, las opiniones de los comunarios se basan en el cumplimiento de palabra de los técnicos y la utilidad del proyecto para ellos. Incluso si un plan de riego es considerado oficialmente un fracaso, puede recibir una evaluación favorable de la población (la capacitación recibida, por ejemplo, permite a la gente generar ingresos adicionales mediante el trabajo en construcción).

Los balances de los proyectos ejemplifican también las diferencias en la percepción. En este sentido, las organizaciones de desarrollo consideran mucho el rendimiento por hectárea. Además de la dificultad de medir el rendimiento (¿cómo se miden las cantidades consumidas por el ganado antes de la cosecha? o ¿cómo se consideran las diferencias en la calidad?), los intereses de los campesinos pueden incorporar asuntos completamente diferentes. En su opinión, también es necesario calcular el rendimiento de acuerdo a otros criterios como la cantidad de agua usada, el tiempo requerido y las inversiones efectivo en relación al riesgo de pérdida. Finalmente, la forma en que un campesino expresa el rendimiento de sus cultivos varía de acuerdo a sus intereses y perspectivas. En una economía basada en el autoconsumo, la cantidad de semilla representa una inversión en la reserva de alimentos. En esta situación, los campesinos están especialmente interesados en el número de papas cosechadas en relación a la cantidad de semillas plantadas.

Desde la perspectiva de las organizaciones de desarrollo, los campesinos basan sus evaluaciones de proyectos en criterios impropios («esa nunca fue una intención del proyecto»). Además, es poco probable que el personal de la organización no evalúe el resultado como parte de los esfuer-

zos de desarrollo en su totalidad, sino en función de proyectos individuales. Sin embargo, más que las intervenciones específicas, corresponde resaltar la cadena de efectos en función de los resultados finales.

LA CREACIÓN DE OPORTUNIDADES

Una gran parte de las organizaciones de desarrollo se concentran principalmente en la resolución de problemas actuales. La causas de la pobreza, antes que las oportunidades para la riqueza, son los puntos de partida de los proyectos de desarrollo. Éstos buscan aliviar o eliminar problemas, más que identificar oportunidades. Rara vez se le presta atención a la exploración de usos para los «sectores fuertes» con potencial para el desarrollo. El acceso de los campesinos pobres a estos segmentos fuertes generará probablemente resultados más positivos que cuando sólo se los vincula a los sectores de estancamiento y problemas tradicionales.

Si bien la mayoría de las organizaciones de desarrollo apoya actualmente el planeamiento participativo, probablemente deberían concentrarse más en el estratégico. En muchos casos el planeamiento participativo da mayor prioridad a los proyectos de base más amplia que a los más estratégicos. Aquellos de las bases más amplias, como los proyectos apoyados por la mayoría de la población, no son siempre los más urgentes o relevantes para el desarrollo. Más aún, el nuevo enfoque también significa que se debería enfatizar la provisión de información. Sin ésta, los campesinos, o el sector rural pobre, casi no tendrían idea sobre cómo arreglárselas con los cambios: qué cultivos plantar, dónde migrar, y/o qué productos vender.

OBSERVACIONES FINALES

Una de las conclusiones principales del PIED-Andino puede ser que mucho ha cambiado en el

campo, pero que estas transformaciones se han dado más allá de nuestro horizonte. Aunque la situación parece inicialmente inmutable y la población homogénea, una observación más detallada demuestra que es dinámica y heterogénea. La población andina, así como las intervenciones desarrollistas, son difíciles de capturar en categorías fácilmente comprensibles. Las organizaciones de desarrollo fácilmente omiten el análisis de los cambios que afectan al campo, porque su presencia es temporal y generalmente aplican criterios «estrictos» e inflexibles.

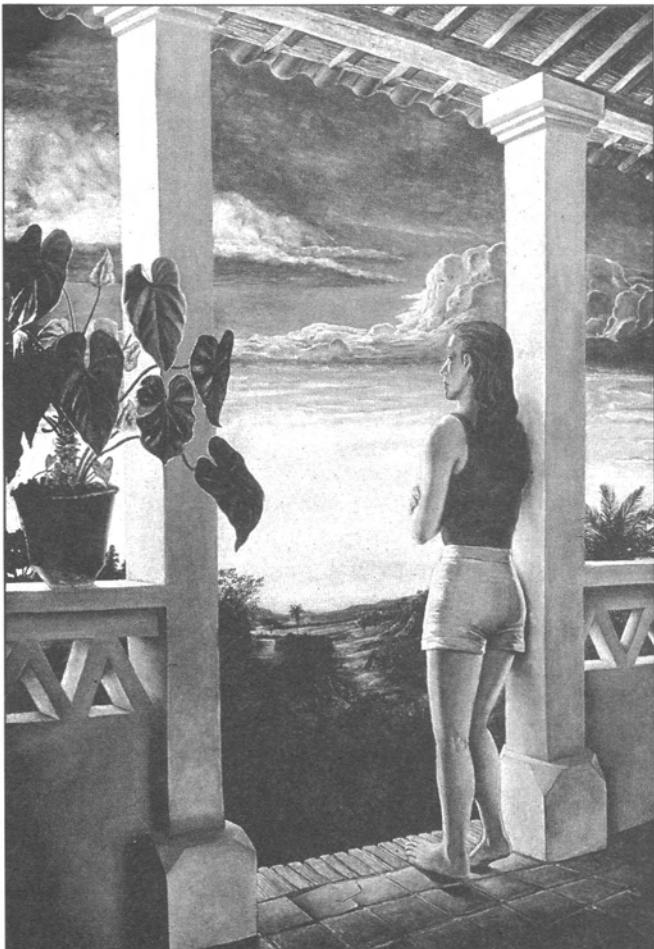
Las estrategias de sustento entre los hogares campesinos demandan una nueva valoración del papel y las intervenciones de las agencias de desarrollo. En el debate actual, dada la concentración de organizaciones de desarrollo en pueblos con condiciones externas relativamente hospitalarias, se presta mucha atención a la necesidad de una coordinación mejorada del donante y una distribución más igualitaria a través de la región. Actualmente prácticamente todas las intervenciones ocurren en áreas con un sistema agroecológico favorable, buen acceso de caminos y un patrón de residencia concentrado. Aunque el esfuerzo para mejorar la coordinación del donante y la armonización de las actividades es ciertamente importante, no debería exagerarse su necesidad.

La concentración de las intervenciones desarrollistas en un número selecto de comunidades no debería llevar necesariamente a resultados no deseados, sino más bien generar una reacción en cadena. Aunque los resultados de un proyecto individual no

son siempre visibles o tangibles de inmediato, su impacto efectivo quedará claro sólo a largo plazo, una vez que se haya cristalizado una «cadena de resultados».

En vista de la heterogeneidad de la población, un paquete de medidas fragmentadas y parcialmente contradictorias no siempre es una mala idea. Se ha visto que los pobladores son activos en la selección de los elementos que a ellos más

Tito Kuramotto. *La espera*



les interesan, a tiempo que la competencia puede también dar lugar a mejoras en la calidad. Si la constante negociación con nuevas organizaciones e ideas se torna tediosa para los pobladores, ellos ignorarán los proyectos si realmente no están interesados. Una mejor coordinación de los donantes y una distribución más equitativa entre comunidades «débiles» y «fuertes» sirve principalmente a los intereses de las organizaciones de desarrollo, pues ellas no se pueden permitir el fracaso de los proyectos. Los medios son escasos y las organizaciones de donantes, exigentes. En áreas en las que no se satisfacen los criterios mínimos, será difícil lograr el desarrollo rural. Más aún, no debería verse la concentración de proyectos en un número selecto de comunidades exclusivamente como una consecuencia directa de la conducta de las organizaciones de desarrollo. Las comunidades también han hecho lo suyo para reclutarlas. No se puede atribuir la escasez de organizaciones de desarrollo en áreas menos accesibles sólo a la falta de interés por parte de los proveedores, en algunos casos las reservas e incluso la animosidad entre los pobladores ha contribuido a la ausencia de proyectos.

Se necesita fundamentalmente examinar las oportunidades para lograr mayor compatibilidad entre las intervenciones desarrollistas y las estrategias de sustento.

¿Cómo se pueden armonizar futuros esfuerzos de desarrollo con las estrategias campesinas de sustento? Para sintetizar los descubrimientos de este estudio, recomendamos:

- La adaptación del área de intervención de las organizaciones de desarrollo al ámbito de vida de los campesinos.
- Una mayor consideración a la heterogeneidad del grupo objetivo y a los aspectos subjetivos e invisibles de las vidas de los campesinos (a menudo difíciles de cuantificar).

- La realización de actividades de desarrollo en momentos más oportunos. Una adecuación óptima a las necesidades del hogar.
- Un mayor interés en el momento objetivo y la disponibilidad de mano de obra (una comodidad escasa).
- Los aspectos no agrarios de la vida campesina, incluida la migración, ya no deberían ser considerados como laterales, y su relación e interacción con diferentes actividades agrícolas merece mayor consideración.
- Un énfasis en las inversiones en el cuidado de la salud y la educación (como inversiones productivas).
- Atribuir mayor importancia al papel del sector comercial como un agente de desarrollo.
- Dirigir los proyectos de desarrollo hacia la activación de cambios y evitar un enfoque exclusivo en la resolución de problemas.

La calidad efímera de las condiciones de vida en el campo y las vidas de los campesinos hacen que la búsqueda «sostenible» de soluciones no sea realista. Las políticas actuales no reconocen suficientemente que la ayuda temporal en el momento oportuno puede permitir a los campesinos lograr mejoras duraderas en sus vidas. Ellos están interesados en la adaptación y la flexibilidad, mientras quienes planean proyectos, buscan sostenibilidad y soluciones permanentes. La dinámica de la vida rural lleva a los campesinos a darle baja prioridad a la sostenibilidad. Ellos pueden considerar los proyectos sin resultados duraderos, a pesar de su breve duración, como beneficiosos para el progreso. La creación de oportunidades «temporales» mediante la implementación de un proyecto, como un programa de crédito, puede contribuir a mejoras estructurales en la vida de los campesinos, incluso si el mismo proyecto es apenas sostenible.

Un enfoque más realista podría involucrar el abandono de la idea de que los problemas de desarrollo pueden ser resueltos por una selección fija de programas y proyectos. La diversidad y dinámica de las estrategias campesinas impiden la adaptación de cualquier selección de los proyectos de desarrollo a la demanda general. Ningún modelo logrará los resultados deseados, pues las necesidades de los campesinos varían de una comunidad a la próxima y al interior de cada comunidad. Las prioridades se diferencian por clase socio-económica, género y edad. Más aún, las necesidades cambian con el tiempo. En lugar de trabajar con una selección fija de programas, ellos deberían adoptar un enfoque de supermercado, porque una selección fija no es realista.

Dada la realidad de los campesinos, los grupos objetivos vendrán e irán, y los proyectos suscitarán varios grados de interés con el tiempo. La idea convencional de los grupos objetivo tradicionales debería dar paso a una que se refiera a actividades objetivo y el momento objetivo.

Finalmente, no debería sobreestimarse el impacto de los programas de desarrollo sobre el sector rural pobre. A veces los campesinos pobres no sienten los programas de desarrollo rural y mitigación de la pobreza. Pueden verlos como meros detalles en su ambiente, omitiendo de esa manera su impacto sobre las estrategias de sustento. El sector rural pobre acude a su manera, a menudo sin percibir las nuevas tendencias de la cooperación al desarrollo. Por lo tanto, se debería percibir la cooperación según esta perspectiva un tanto decepcionante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alberti, G. y E. Mayer (comp.) (1974). *Reciprocidad e Intercambio en los Andes peruanos.* Perú, Problema 12. Instituto de Estudios Peruanos (IEP). Lima, Perú.

Albó, Xavier & Ramón V. Galo (1994). *Comunidades andinas desde dentro. Dinámicas organizativas y Asistencia técnica.* Quito, Ecuador. 156 pp.

Apffel-Marglin, Frédéric (ed.) (1998). *The spirit of regeneration. Andean Culture confronting western notions of development.* London & New York. 252 pp.

Aramayo, Antonio (1998). *Cambios en la Agricultura e Influencia sobre las Estrategias campesinas.* En: A. Zoomers (comp.). *Estrategias Campesinas en el Surandino de Bolivia. Intervenciones y desarrollo rural en el norte de Chuquisaca y Potosí:* 95-126. La Paz, Bolivia.

Bebbington, Anthony (1993). *Desarrollo sustentable en los Andes. Instituciones locales y Uso regional de los Recursos en Ecuador.* En: Latinoamérica Agraria hacia el siglo XXI. Centro de Planificación y Estudios Sociales (CEPLAES). Quito, Ecuador. 183-221.

Figueroa, Adolfo (1984). *Capitalist development and the peasant economy in Perú.* Cambridge Latin American Studies 47. Cambridge, RU, 140 pp.

Gonzales de Olarte, Efraín (1994). *En las Fronteras del Mercado. Economía política del Campesinado en el Perú.* Serie Análisis Económico 16. Instituto de Estudios Peruanos (IEP). Lima, Perú. 371 pp.

Grande, Jan Willem (1998). *El Desarrollo fragmentado: Discontinuidades en el Ámbito de la Intervención.* En: A. Zoomers (comp.). *Estrategias Campesinas en el Surandino de Bolivia. Intervenciones y desarrollo rural en el norte de Chuquisaca y Potosí:* 361-396. La Paz, Bolivia.

Guerrero, Edgar (1998). *Los Cambios en las Ventas campesinas.* En: A. Zoomers (comp.). *Estrategias Campesinas en el Surandino de Bolivia. Intervenciones y desarrollo rural en el norte de Chuquisaca y Potosí:* 241-158. La Paz, Bolivia.

Herve, Dominique & Didier Genin & Gilles Riviere (eds.) (1994). *Dinámicas del Descanso de*

la Tierra en los Andes. Institut Francais de Recherche Scientifique pour le Développement en Coopération. Orstom/IBTA. La Paz, Bolivia. Morales, Miguel (1998). *Los Hombres trabajan y las Mujeres cocinan: Consideraciones sobre la Identificación de Roles*. En A. Zoomers (comp.). Estrategias Campesinas en Surandino de Bolivia. Intervenciones y desarrollo rural en el norte de Chuquisaca y Potosí: 567-576. La Paz, Bolivia. Morlon, Pierre (comp.) (1996). *Comprender la Agricultura campesina en los Andes Centrales Perú - Bolivia*. Institut Francais d'Études Andines & Centro de Estudios Regionales Andinos «Bartolomé de las Casas». Cusco/Lima, Perú. 498 pp.

Morrée, Dicky de (1998). *La Persistencia de modalidades no-monetarizadas de Intercambio de Recursos productivos y Prestaciones*. En: A. Zoomers (comp.). Estrategias Campesinas en el Surandino de Bolivia.. Intervenciones y desarrollo rural en el norte de Chuquisaca y Potosí: 283-304. La Paz, Bolivia.

Murra, J. V. (1985). *The limits and limitations of the Vertical Archipelago in the Andes*. En: S. Masuda (comp.). Andean Ecology and Civilization. Universidad de Tokyo.

Niekerk, Nicolaas Gerardus Wilhelmus van (1994). *Desarrollo rural en los Andes: un Estudio sobre los Programas de Desarrollo de Organizaciones no gubernamentales*. Vakgroep Culturele Antropologie en Sociologie der Niet-Westse Samenlevingen, Rijksuniversiteit Leiden. Leiden. 361 pp.

Paerregaard, Karsten (1997). *Linking separate worlds*. Urban Migrants and rural lives in Peru. Oxford, England.

Vargas, Miriam (1998). *La Migración temporal en la Dinámica de la Unidad doméstica campesina*. En: A. Zoomers (comp.). Estrategias Campesinas en el Surandino de Bolivia. Intervenciones y desarrollo rural en el norte de Chuquisaca y Potosí: La Paz. Bolivia.

Zimmerer, Karl S. (1996) *Changing fortunes: biodiversity and peasant livelihood in the Peruvian Andes*. Universidad de California. Berkeley, EEUU. 307 pp.

Zoomers A. (comp.) (1998). *Estrategias campesinas en el Surandino de Bolivia. Intervenciones y desarrollo rural en el norte de Chuquisaca y Potosí*. La Paz, Bolivia. 619 pp.

Zoomers A. (1999). *Linking Livelihood strategies to development*. Amsterdam. 89 pp.



Tito Karamoto. Cuando Rosaura espera la noche. 1997

Domesticar al mercado, fortalecer la reciprocidad

La investigación transcurrió en tierra de kallawayas, en Ulla Ulla-Charazani por la cordillera de Apolobamba. Desde allí se ha conocido y sistematizado mejor un modelo de organización socio-económico, que prescinde del consumismo y se apoya en la reciprocidad. El mercado no le es antagónico, le sirve para inyectar energías a una manera muy distinta de crear riqueza y gozarla. Otra investigación solventada por el PIEB

Michael Schulte¹

El modelo dominante, es decir, la economía de mercado, es agresivamente promocionado por los países industrializados y las agencias internacionales. Sin embargo, tiene limitaciones identificadas desde que este sistema se estableció como predominante en el siglo 19.

Gracias al éxito inicial de la economía de mercado hubo poca inclinación para ocuparse de sus limitaciones, tanto más si sus más agudos críticos, los socialistas, persiguieron el mismo objetivo: un crecimiento infinito de la producción. Pero a partir del auge de la economía de mercado tras la Segunda Guerra Mundial, los indicios de sus limitaciones se hacen cada vez más evidentes:

- La producción de subsistencia no se extinguió, al contrario, vuelve a cobrar nueva vida en la economía informal. El campesinado tampoco ha desaparecido y la población urbana sin trabajo remunerado crece vertiginosamente y no sólo en el Tercer Mundo.
- La economía de mercado ha entrado en una fase de automatización tan veloz que ya no crea puestos de trabajo, sino que los destruye. La producción aumenta, pero el empleo disminuye de tal manera que una proporción cada vez mayor de la población no puede ser integrada en el proceso de la economía de mercado.
- La dinámica de crecimiento infinito de la

¹ En la investigación participaron como investigadores junior Reyna Cruz, Francisco Magne, Gonzalo Montes, Patricia Montoya, Lidia Paz y Marco Patiño

economía de mercado es lógicamente inviable y muestra sus límites en cuanto los problemas ecológicos se vuelven insuperables a medida que el modelo se generaliza.

Las evidencias son innegables y puede constatarse que la producción de subsistencia, durante un tiempo menospreciada por no obedecer a la lógica empresarial de rentabilidad y producción en escala, ya empieza a recibir más reconocimiento y atención. Ella fortalece la seguridad alimentaria de la población en los países menos industrializados y logra más estabilidad sistémica que la producción para el mercado.

Algunos autores suponen que los sistemas económicos de autoabastecimiento regional son los más eficientes si se toma en cuenta todos los costos (Henderson 1997:366). En la búsqueda de alternativas a la propagación irrestricta de la economía de mercado, hay una línea de pensamiento que enfoca la calidad de vida como criterio de éxito en reemplazo de las tasas de crecimiento de bienes y servicios vendidos. Para los países industrializados, los términos claves son «suficiencia», «*lean consumption*», «modernización ecológica», «salida de la espiral del crecimiento», etc. (Loske 1995; Greenpeace-DIW-Workshop 1997), que apuntan hacia la reducción del consumo irracional.

Otro aspecto de un sistema alternativo se refiere a la revalorización de la economía no monetaria que incluye el autoabastecimiento y los circuitos de trueque (no sólo en economías tradicionales, sino también en y entre países industrializados). Respecto a la implementación «técnica» de tales ideas se están discutiendo -y de hecho implementando en menor o mayor medida- las posibilidades de un control político del mercado (economía social de mercado) y la disgregación de la economía en circuitos globales, nacionales y locales, cada uno con sus reglas particula-

res. Para el nivel local y regional las «empresas sociales» y el intercambio directo ganan cada vez más importancia (Weizsäcker 1997: 269-400; Die Zeit 13, 1999: 25-27).

Entonces, ¿cuál será el futuro de la economía de subsistencia?, ¿aporta ella a un modelo económico del futuro? y ¿qué función ocupa y puede ocupar en el desarrollo de un país pobre y «subdesarrollado» como Bolivia? Y más concretamente: ¿Cuáles son las estrategias de la población rural que se encuentra lejos de los polos de desarrollo de la economía de mercado?, ¿cuál será su futuro? y ¿qué se puede hacer para que esta población no quede marginada de un crecimiento del bienestar?

Partimos de las investigaciones y teorías de la economía campesina que reconocen la lógica de la economía campesina como distinta de la empresarial y se ocupan de las formas de interrelación entre la economía de mercado y la economía campesina.

Nuestra base teórica es un enfoque sistémico, particularmente la teoría de sistemas autopoieticos (Maturana 1982; Luhmann 1987; véase también Rodriguez/Arnold 1990) Concebimos la economía como subsistema de la sociedad (Luhmann 1994). La base de la economía sería la economía de subsistencia de la cual la economía de mercado se ha diferenciado como otro subsistema. Tratamos de explicar la relación entre la economía de mercado y la de subsistencia en términos de la dinámica entre sistemas y su entorno, que son funcionalmente cerrados y, a la vez, interrelacionados. Con ello evitamos las limitaciones de los modelos teóricos convencionales que conciben la relación entre economía de mercado y economía campesina como dualidad o supremacía y dominación.

Nuestra hipótesis es que la economía de subsistencia -definida como la organización social que pretende satisfacer las necesidades humanas- tie-

ne futuro y puede aportar a la estructuración de una economía sustentable. En el plano teórico sostenemos que la economía de subsistencia y la de mercado no son excluyentes una de la otra, sino complementarias. La primera es la condición de posibilidad de la segunda.

El lugar de la investigación de campo es la región de Ulla Ulla-Charazani en la cordillera de Apolobamba. Esta región es extremadamente marginada en los Andes bolivianos y, como lugar de origen de los afamados «kallawayas», notoriamente tradicional en ciertos aspectos de su cultura. Se realizaron estudios de caso de tres comunidades y de varias familias en cada una de ellas. Las tres comunidades fueron elegidas con base en su representatividad de acuerdo a las diferentes condiciones ecológicas, actividades principales y características de su población. Estas fueron:

- Altarani, que formaba parte del ayllu Coololo, es una comunidad de alpaqueros aymaras, que pertenece a la jurisdicción del pueblo de Pelechuco, segunda sección de la provincia Franz Tamayo. Hoy en día la mayoría de los comunarios son luteranos. El territorio se sitúa entre los 4.400 y los 5.800 metros sobre el nivel del mar. Los comunarios mantienen vínculos con los valles y yungas de la vertiente oriental de la Cordillera.
- Moyapampa es una comunidad ganadera-agrícola, e históricamente artesanal, de población quechua-aymara con influencia de una Iglesia Luterana. El territorio se ubica entre los 3.900 y los 5.000 metros sobre el nivel del mar. Esta comunidad está llegando al final de un proceso de separación de su organización matriz, la comunidad Amarete, que a la vez es la población más numerosa en la provincia Bautista Saavedra.
- Chajaya es una comunidad quechua y católica. Tiene una economía caracterizada por activi-

dades agrícolas y kallawayas. Sus tierras se extienden entre los 3.000 y los 4.300 metros sobre el nivel del mar. Chajaya es una comunidad con características de pueblo y se encuentra cerca del pueblo de Charazani, capital de la provincia Bautista Saavedra. En Chajaya, y también en Moyapampa, el calentamiento del clima en los últimos decenios ha hecho subir los límites superiores de los cultivos agrícolas.

Trabajabamos con una metodología que combinaba técnicas cuantitativas y cualitativas. Al inicio se hizo un diagnóstico de tipo participativo (DRP). Esta fue la fase de acercamiento a las familias y de la conceptualización de hipótesis y metodología. Se escogieron 29 familias para estudio de casos, que fueron acompañadas durante toda la fase de trabajo de campo (ocho meses) y proporcionaron la mayor parte de la información cualitativa -a través de observaciones y conversaciones, incluyendo la discusión de interpretaciones propuestas por los investigadores-. También permitieron tener los datos cuantitativos más confiables. Los estudios de caso se complementaron por entrevistas con personas claves. Se hizo una encuesta con 99 familias (de un universo de 174) que aportó más datos cuantitativos. Como variables independientes del análisis, escogimos las actividades principales, la posición social, el sexo y, en Altarani, la dedicación al trueque. Los datos económicos que presentamos aquí provienen principalmente de los estudios de casos, por ser más detallados y validados por la observación directa. Otros datos, particularmente opiniones, son tomados de la encuesta.

INGRESOS

Los ingresos pueden ser monetarios y no monetarios, pueden provenir de la producción, de la venta de trabajo -asalariado o servicios por cuenta propia-, del comercio y de combinaciones

de estas actividades. Los ingresos provenientes del trabajo asalariado, del comercio y de los servicios kallawayas son generalmente, aunque no siempre, monetarios.

Una importante fuente de ingresos y el núcleo de la economía regional es la producción de la unidad doméstica. Parte de sus productos se consume, una segunda parte es trocada o pagada para *mink'a*, y una tercera parte es vendida. En caso de ingresos provenientes de la producción podemos cuantificar los productos alimenticios, que no entran al mercado, a través de su contenido energético (kilocalorías). Tomamos este valor como un índice aproximado para el valor alimenticio.

Otros bienes de la producción autoconsumida, como ropa y ollas de barro, y productos de uso productivo como herramientas, abono, forraje, etc., no son cuantificables en una unidad estandarizada, por lo tanto tenemos que apreciar su importancia y valor en términos cualitativos. De igual forma tratamos a los bienes de uso ceremonial y social que provienen de la producción, pero que no son consumidos en la familia ni son reinvertidos sino que son una especie de inversión en la estabilidad social y espiritual del sistema de subsistencia y asumen, por ejemplo, la forma de regalos y sacrificios.

Los ingresos medios de las 27 familias tomadas en cuenta de los estudios de caso, son de 3.740 Bs y 2.293.020 kcal² por año. Si comparamos los ingresos según las actividades principales de las familias -agricultura, ganadería y empleo a sueldo-no hay sorpresas. Los ganaderos superan a los agricultores aproximadamente por un factor de 2.5 en los ingresos monetarios, pero éstos tienen casi el doble de ingreso en kilocalorías. Los empleados tienen, por supuesto, mayores ingresos monetarios y menores ingresos calóricos (Tabla 1).

Al analizar la composición de las fuentes de los ingresos monetarios, es notable que los agricultores obtienen un monto muy pequeño de la agricultura (272 Bs.) que significa el 12,8 por ciento del total de sus ingresos monetarios. La mayor proporción de su dinero la reciben a través del trabajo asalariado (59,6 por ciento). La ganadería aporta casi un igual porcentaje que la agricultura (11,8 por ciento). Hasta la actividad kallawaya (13,1 por ciento) supera, en promedio, ligeramente los ingresos monetarios de la agricultura.

Los ganaderos obtienen un monto todavía mayor que los agricultores del trabajo asalariado, aunque proporcionalmente menor (28 por ciento), pero su ingreso de la ganadería constituye un

TABLA 1
INGRESOS TOTALES POR FAMILIA EN DINERO (BS)
Y ALIMENTOS (KCAL) POR ACTIVIDAD PRINCIPAL

Actividad Principal	Nº	Bs	Kcal
Agricultura	15	2.133	3.044.755
Ganadería	10	5.286	1.490.277
Empleo a sueldo	2	8.066	668.733
Estudio de casos	27	3.740	2.293.020

2 Para dar una idea de lo que significan los datos en kcal. podemos establecer como referencia que 2.800 kcal. equivalen a un día de alimentación de un varón. Entonces, un millón de kcal. significan una alimentación para una persona durante 357 días, prácticamente un año.

TABLA 2
INGRESO MONETARIO NETO POR ACTIVIDAD PRINCIPAL (EN BS./FAMILIA)

	ACTIVIDAD PRINCIPAL						
	Agricultura		Ganadería		Empleo		Media
Ingreso por agricultura	272	12.8%	-25	-0.5%	-42	-0.5%	139 3.7%
Ingreso por ganadería	251	11.8%	3.616	68.4%	482	6.0%	1.514 40.5%
Ingreso por artesanía	13	0.6%	192	3.6%	51	0.6%	82 2.2%
Ingreso por trabajo asalar.	1.271	59.6%	1.482	28.0%	7.575	93.9%	1.816 48.6%
Ingr. por trab. Kallawaya	280	13.1%	-----	-----	-----	-----	156 4.2%
Ingr. por ayuda externa	46	2.2%	21	0.4%	-----	-----	33 0.9%
INGRESO TOTAL	2.133	100%	5.286	100%	8.066	100%	3.740 100%

68,4 por ciento del total. Tanto los ganaderos como los empleados gastan más dinero en la producción agrícola que lo que reciben de ella, es decir, la subvencionan en términos de contabilidad. Los comunarios empleados reciben un 93,9 por ciento de su ingreso monetario gracias a su empleo.

Podemos sintetizar que la agricultura es de mínima importancia para los ingresos monetarios. La actividad más importante para los agricultores es, en este sentido, el trabajo asalariado, mientras que para los ganaderos su actividad aporta la mayor proporción del ingreso monetario. (Tabla 2)

Los ingresos energéticos provienen predominantemente de la agricultura, con un 88 por ciento del total para los agricultores y un 28,4 por ciento para los ganaderos. La ganadería aporta un 69,1 por ciento para los ganaderos, principalmente a través de formas de trueque, y un 5,8 por ciento para los agricultores. La artesanía proporciona una menor parte de los ingresos energéticos. También en este caso se consiguen alimentos a través del trueque. El trabajo pagado no aparece. Sin embargo, sabemos que para algunas familias, que no tienen tierra propia, el pago de la *mink'a* en productos es un factor importante de sus ingresos. (Tabla 3)

TABLA 3
INGRESO ENERGÉTICO POR ACTIVIDAD PRINCIPAL (EN KCAL/FAMILIA)

	ACTIVIDAD PRINCIPAL						
	Agricultura		Ganadería		Empleo		Media
Ingreso por agricultura	2.679.920	88.0%	422.505	28,4%	371.255	55.5%	1.672.828 72.9%
Ingreso por ganadería	177.957	5.8%	1.029.583	69.1%	254.124	38.0%	499.016 21.8%
Ingreso por artesanía	143.704	4.7%	38.189	2.6%	43.355	6.5%	97.191 4.2%
Ingreso por ayuda	43.173	1.4%	-----	-----	-----	-----	23.985 1.0%
INGRESO TOTAL	3.044.754	100%	1.490.277	100%	668.734	100%	2.293.020 100%

Pensando en el análisis de las estrategias socioeconómicas nos preguntamos: ¿Qué importancia relativa tienen los ingresos monetarios y los ingresos en producto? Y si sólo analizamos la producción: ¿qué cantidad de la producción se destina al consumo y qué cantidad a la venta?

Para acercarnos a las respuestas tenemos que encontrar equivalencias entre dinero y productos aunque estos, en la economía de la región, suelen pertenecer a dos sistemas económicos diferentes (el de mercado y el de subsistencia) y por lo tanto las equivalencias sólo tienen un valor ilustrativo. Para obtener una sola unidad de ingresos, calculamos de una lista de alimentos más importantes en la región (maíz, chuño, carne, azúcar, fideo, arroz, aceite y harina), la media de los kilocalorías por unidad de peso y los precios de las ferias locales. Así encontramos una equivalencia aproximada de 1.000 kcal por 1 Bs. y la denominamos «unidad de ingreso».

Obtenida de esta manera una medida única entre precios y kilocalorías, calculamos la distribución de los ingresos a partir de diferentes actividades: 32,7 por ciento del ingreso proviene del trabajo pagado (asalariado y kallawaya), 29,3 por

ciento de la producción vendida y 38 por ciento de alimentos producidos y adquiridos por trueque o regalo. (En este cálculo no se toma en cuenta la producción artesanal y la de insumos para la misma producción, que sin duda es de suma importancia para la estabilidad de la economía local como sistema.)

Si calculamos los ingresos por persona y día nos percatamos de cuán bajos son los ingresos. Ni siquiera los agricultores pueden cubrir, en promedio, las necesidades caloríficas de sus familias mediante su producción, los ganaderos aún mucho menor. Los ingresos monetarios alcanzan de uno a tres Bs. por persona y día y deben emplearse principalmente en alimentos adicionales para lograr una cobertura de unas 2500 kcal/día/persona, en promedio. (Tabla 4)

Detrás de los ingresos y su estructura se encuentran decisiones respecto a la priorización de valores y de las actividades. Los cambios en la priorización pueden influir sobre la posición de los actores y la estructura social. La estructura social es, por otra parte, el marco en el cual se organiza la economía de una sociedad. Pasamos ahora a una revisión de la sociedad regional.

TABLA 4
INGRESO POR PERSONA Y DÍA EN BS Y KCAL

	N Bs/ persona/día	Kcal/ persona/día
Comunidad		
Chajaya	10	1,20
Moyapampa	9	2,23
Altarani	8	2,92
Avtividad principal		
Agricultura	15	1,14
Ganadería	10	2,49
Empleo	2	6,73

LA INTEGRACIÓN SOCIAL COMO CONDICIÓN DE LA ECONOMÍA LOCAL

Las sociedades se integran mediante diferentes instituciones sociales de las cuales el parentesco es un elemento básico particularmente en sociedades campesinas donde tiene una importancia destacada, porque fundamenta el acceso a la tierra. Una mayor flexibilidad que el parentesco consanguíneo nos ofrece el parentesco político a través de alianzas matrimoniales. El parentesco ritual, es decir el compadrazgo, que en el contexto europeo-latino se establece a partir de los ritos cristiano-religiosos de iniciación, tiene una flexibilidad aún mayor que el parentesco político y permite establecer alianzas complejas. El compadrazgo adquiere importancia política, porque permite crear y asegurar solidaridad dentro de un grupo o un estrato social, o formar clientelas a través de la jerarquía social (Mintz y Wolf 1977). Estos diferentes tipos de parentesco están vinculados a sociedades agrarias tradicionales y estructuras de subsistencia; en cambio, tienden a debilitarse en sociedades industriales que se apoyan en una mayor movilidad del individuo y cuyo sistema social depende de la solidaridad familiar.

Foster (1977) constata que los roles y posiciones definidos por el parentesco-compadrazgo

no son suficientes para explicar la organización de una sociedad. Él desarrolla un modelo de «contratos diádicos» con el cual trata de explicar la diferenciación de las relaciones sociales más allá de los roles que define el parentesco. Los contratos diádicos, o las «alianzas diádicas», de las cuales habla Landé (1977), pueden establecerse horizontal o verticalmente, pueden tener un carácter simétrico o asimétrico, y son utilizados para establecer redes sociales. De manera general podemos suponer que relaciones conocidas en Bolivia como «amistad» y «caseros» corresponden a este tipo de relaciones sociales diádicas y flexibles. La organización social estructura la sociedad. Suponemos que las estructuras, dentro de un sistema económico y entre diferentes sistemas, corresponden a un funcionamiento específico de las relaciones sociales.

COMUNIDAD

En los siguientes cuadros tratamos de cuantificar algunos indicadores respecto a la importancia social de la comunidad. Se puede observar que la comunidad juega un rol importante, no sólo para fines económicos, sino para «la vida» de los comunarios, especialmente los ganaderos. Es notable el hecho de que los ganaderos aprecien más a la comunidad que los agricultores.

TABLA 5
IMPORTANCIA DE LA COMUNIDAD
SEGÚN OPINIÓN DE LOS ENCUESTADOS,
POR ACTIVIDAD PRINCIPAL

	Total	agricultores	ganaderos
¿La Comunidad es importante para tu economía?			
Si	52%	55%	61%
No	48%	45%	39%
¿La Comunidad es importante para tu vida?			
Si	78%	75%	91%
No	22%	25%	9%

Esta constatación de importancia contrasta con la siguiente afirmación mayoritaria -más fuerte entre los agricultores que entre los ganaderos- de que la comunidad no deja que uno busque lo que más conviene. Una forma de control social son los «miramientos» (observaciones envidiosas) en la comunidad. Deducimos que los comunarios tienen una relación ambigua con la comunidad: El control social es evaluado como positivo al ser un baluarte frente al egoísmo, pero a la vez también es calificado como una molestia.

TABLA 6
OPINIONES REFERENTES AL CONTROL SOCIAL
QUE EJERCE LA COMUNIDAD,
POR ACTIVIDAD PRINCIPAL

Actividad Principal:	Agricultura	Ganadería	Minería
La comunidad no deja que uno busque lo que más conviene			
Si	85%	63%	63%
No	15%	38%	38%
Voy a la ciudad porque hay menos miramientos sobre lo que hago			
Si	70%	83%	86%
No	30%	17%	14%
En la comunidad hay muchos miramientos sobre lo que uno hace.			
SI	91%	100%	100%
NO	9%	0%	0%
Si hay miramientos éstos me parecen..			
BIEN	4%	8%	25%
MAL	· 96%	92%	75%

El control social de la comunidad es percibido como fuerte. Los comunarios tienen una posición ambigua respecto al control social de la comunidad: quieren la unidad comunal y la imponen mediante sanciones negativas a los disidentes, pero ellos mismos no quisieran ser sometidos a este control. La ambigüedad de las opiniones puede interpretarse como tensión entre el control social en la economía de subsistencia y las posibilidades para un «progreso» individual que ofrece la economía de mercado.

PARENTESCO

El parentesco es la base para tener acceso a los recursos, particularmente a la tierra y la mano de obra. Los residentes de Chajaya mantienen el derecho sobre su tierra muchos años después de haberse asentado en la ciudad. La primera condición para que lo puedan preservar es su genealogía comunal, la segunda es el uso mismo de la tierra. Estos mismos factores constituyentes para la tenencia de tierra fueron identificados por Caro en Altarani. La línea genealógica se establece por

los matrimonios. En la región de estudio se mantienen rasgos de matrimonios endogámos. Las mujeres no pueden casarse fuera de la comunidad, por ejemplo, en Amarete. No conocemos matrimonios entre personas de Altarani con vallunos, sean de Charazani, Muñecas o Mojos. Tampoco conocemos casos de que mujeres de comunidades del valle se hubiesen casado con varones de las comunidades alpakeras.

En cambio, los varones pueden irse a otra comunidad o traerse mujeres de lejos. Este último caso se presentó en décadas anteriores en Chajaya como resultado de las migraciones kallawayas. En Chajaya también se presenta una inmigración de yanapacos, quienes se esfuerzan para entablar relaciones de compadrazgo y luego, en la segunda generación, de parentesco para integrarse y mejorar el acceso a tierra. En Moyapampa, en cambio, los matrimonios forman parte de la estrategia para separarse de Amarete. Los jóvenes tienden a no casarse con mujeres de esa localidad. Vemos entonces que las alianzas matrimoniales son importantes para obtener el acceso a la tierra o excluir a otros.

El segundo factor de importancia es la mano de obra. En Chajaya donde hay tierra disponi-

ble, las mujeres foráneas son bienvenidas. Los chajayeños originarios las admiten, porque son mano de obra. En Amarete, donde la escasez de tierra es dramática, no se permiten nuevas nueras, pero tampoco que vayan las hijas. Esta situación es aun más clara en Altarani, donde la mano de obra es la condición clave para tener tierra y animales. Las mujeres jóvenes son retenidas en las familias como pastoras. Como consecuencia, las mujeres se casan tarde y llegan a ser mayores que sus maridos (Caro 1985), o las jóvenes se escapan a la ciudad para evitar este destino.

Los datos de la encuesta dejan percibir que para los campesinos de las comunidades investigadas, existe una clara jerarquía de las relaciones sociales. La familia está en primer lugar, el compadrazgo en segundo y la amistad en tercero. El compadrazgo y la amistad son un poco más importantes en Chajaya que en las otras dos comunidades, lo que se puede explicar por la inmigración de familias que no tienen parentesco en la comunidad (Magne 1999, Patiño 1999). Las relaciones de parentesco no sólo se extienden a los vivientes, sino también a los antepasados. Por lo tanto no es sorprendente que el cumplimiento de los «pagos» a los seres divinos tenga el mismo voto de importancia que la invitación de familiares. (Tabla 7)

De la menor importancia que se da a los «pagos» en Altarani, podemos deducir que se están reestructurando algunos valores a partir de la conversión religiosa. Sin embargo este cambio no se refleja en una menor importancia del compadrazgo, que man-

tiene su importancia en Altarani a pesar de la conversión religiosa. Posiblemente el acceso a mano de obra, que es la otra condición básica para poder subsistir entre los alpaqueiros, sea una razón más para mantener el compadrazgo.

Los lazos familiares más importantes existen con el padre y los hermanos. Entre los alpaqueiros la relación con el padre parece ser más importante que entre los agricultores, éstos dan una mayor importancia a las relaciones con los hermanos. Esta tendencia se manifiesta también en-

TABLA 7
IMPORTANCIA RECONOCIDA A
DIFERENTES RELACIONES SOCIALES

	Chajaya	Moyapampa	Altarani	Total
Importancia de: ¿Invitaciones de padres?				
Mucho	60%	41%	44%	45%
Poco	33%	51%	47%	47%
Nada	7%	7%	9%	8%
¿Invitaciones de familiares?				
Mucho	67%	77%	71%	73%
Poco	27%	19%	26%	23%
Nada	7%	5%	3%	4%
¿Invitaciones de amigos?				
Mucho	27%	13%	18%	17%
Poco	60%	56%	61%	59%
Nada	13%	31%	21%	24%
¿Cumplimiento de los pagos?				
Mucho	53%	84%	33%	60%
Poco	33%	11%	13%	16%
Nada	13%	5%	53%	24%

tre Chajaya y Altarani. Lo que llama la atención es que la relación con la madre no es considerada de importancia, en un contraste muy notable con la relación que existe con el padre. (Tabla 8) En

la tabla, que expresa el segundo parentesco más importante, sobresale la relación entre hermanos; la madre tampoco consigue un mayor voto de importancia.

¿Cuál es la explicación? En primer lugar trattamos con una sociedad de carácter patriarcal. Ésta es probablemente más de origen andino que latino, pues incluye el principio de complementariedad de los géneros. Al no existir una tenencia de tierra con linderos delimitados, posiblemente la descendencia -patrilineal- es un factor importante entre los alpaqueros a fin de afirmar sus derechos sobre la tierra. En las comunidades agrícolas la tierra se encuentra delimitada y repartida. Sobre este hecho no hay discusiones de fondo. Más importante que hacer valer el derecho sobre la tierra dentro de la comunidad es tener acceso a mano de obra, para lo que los hermanos y padres son la fuente más indicada.

COMPADRAZGO

El compadrazgo es un parentesco ritual con personas deliberadamente escogidas. No está relacionado directamente con el control sobre la tierra, pero

puede facilitar un acceso a ella mediante alquiler, trabajo a medias, préstamo etc., como es el caso en Chajaya (Magne 1999). Por otra parte el compadrazgo asegura ayuda en el trabajo.

Las formas más importantes del compadrazgo/padrinazgo son el compadrazgo de bautizo (68 por ciento) y el padrinazgo de matrimonio (63 por ciento).

En la lista de la segunda importancia aparece el compadrazgo de *rutucha* (primer corte de cabello) como el más importante (43 por ciento). Se observa aquí la extensión del compadrazgo

a un rito de iniciación no cristiano. El *rutucha*, que en cierto grado sustituye el bautizo, es de mucho mayor importancia en Altarani y entre los ganaderos que en las comunidades de agricultores. (Tabla 9)

El compadrazgo de bautizo y de *rutucha* se establece entre dos familias de la misma generación a través del niño iniciado. Se constituye una alianza entre los padres que normalmente son de la misma generación. El padrinazgo, en cambio, se produce entre dos generaciones diferentes y es de tipo jerárquico. El padrino adquiere el

TABLA 8
RELACIONES DE PARENTESCO MÁS
IMPORTANTES, POR COMUNIDAD

	Chajaya	Moyapampa	Altarani	Total
Esposo (a)		20%	6%	11%
Hijo (a)	7%	12%	6%	9%
Padre	20%	17%	28%	22%
Madre		2%	3%	2%
Hermano	40%	20%	16%	22%
Primo	20%	5%	13%	10%
Tío (a)		5%	13%	7%
Pariente del Esposo(a)		17%	16%	14%

TABLA 9
RELACIONES DE COMPADRAZGOS
MÁS IMPORTANTES, POR COMUNIDAD

	Chajaya	Moyapampa	Altarani	Total
Compadrazgo de mayor importancia				
Bautizo	73%	73%	45%	68%
Rutucha		8%	36%	11%
Matrimonio	27%	19%	9%	19%
Padrinazgo de mayor importancia				
Bautizo	20%	23%	31%	24%
Rutucha	7%	5%	13%	7%
Matrimonio	60%	67%	50%	63%

compromiso de apoyar a sus ahijados, y éstos deben reconocer su posición dominante mostrando su reverencia y agradecimiento mediante regalos y servicios. Así se complementan un apoyo social, basado en el estatus y la experiencia, que tiene la persona mayor, con el apoyo material de los jóvenes, quienes están en su plena fuerza física.

Existen algunas formas de compadrazgo de menor jerarquía como el de *t'anta wawas* en Chajaya, que es una repetición simbólica del bautizo y es establecido en «Todos Santos» en ocasión de una defunción durante el año anterior. El bautizo bajo el rito de *t'anta wawas* es un símbolo de la integración familiar, de los vivientes y de los ancestros. La relación de compadres de *t'anta wawas* es un medio de establecer lazos quasi-familiares de mayor flexibilidad que un compadrazgo de primer grado. Puede ser establecido y disuelto con menos formalidad. Comprendemos que debido a la situación particular de Chajaya consistente en tener que sustituir vínculos de parentesco entre *yanapacos* y originarios, ésta es la única comunidad donde el bautizo de *t'anta wawas* es de mayor importancia.

También en el compadrazgo y padrinazgo podemos ver diferencias entre agricultores y ganaderos que indican estrategias socioeconómicas distintas. El compadrazgo de bautizo es menos

importante para los ganaderos, pero el padrinazgo, que se establece en la misma ocasión, es más importante en comparación con los agricultores. Para los ganaderos, el compadrazgo del *rutucha* es más importante y el padrinazgo del matrimonio menos, en comparación con los agricultores (Tabla 10). Parece que las relaciones verticales que permiten tener acceso a ciertos recursos son de mayor importancia para los ganaderos: Del padrino de bautizo y *rutucha* uno puede conseguir animales a través del trabajo, y el padrino de matrimonio es el encargado a repartir la herencia de los padres (Paz 1999).

Para los agricultores no existe un acceso a la tierra que debe ser organizado a través del parentesco-compadrazgo, pero se necesita mano de obra. Los compadres de matrimonio pueden ser

más importantes para la organización de ésta. Se comprueba aquí la tendencia observada respecto a la importancia de las relaciones de parentesco, en el cual para los ganaderos la relación padre-hijo es más importante, mientras para los agricultores lo es la relación entre hermanos.

El compadrazgo y también el matrimonio, establecen una alianza al interior del sistema de subsistencia: reintegran a sus componentes, refuerzan los vínculos internos, establecen interacciones e interdependencias y así producen cohesión interna. En algunos casos esta cohesión incluye

TABLA 10
RELACIONES DE COMPADRAZGOS MÁS
IMPORTANTES, POR ACTIVIDAD PRINCIPAL

	Agricultura	Ganadería
Compadrazgo más importante		
Bautizo	71%	50%
Rutucha	7%	30%
Matrimonio	22%	10%
Padrinazgo más importante		
Bautizo	23%	36%
Rutucha	4%	14%
Matrimonio	68%	43%

grupos relativamente marginales o alejados de la comunidad, como los *residentes* y *yanapacos*, lo cual fortalece la unidad en general. Tanto el parentesco como el compadrazgo deben ser mantenidos vivos mediante el intercambio de regalos y favores. Aunque estos no tengan un valor cuantitativo considerable, son de gran importancia para consolidar el sistema social y el acceso a los recursos básicos como la tierra, el agua y la mano de obra.

Las relaciones de parentesco y compadrazgo se extienden con preferencia a la organización productiva de la comunidad y de la familia; y aseguran recursos económicos como tierra y mano de obra. La compra-venta se apoya, en cambio, en relaciones de caseros y amigos, y no se observan compadrazgos. Una posición intermedia la ocupa el trueque. Cuando se trata de relaciones establecidas desde hace muchas generaciones y bajo condiciones de casi-exclusividad, se establecen también compadrazgos. En este caso, la relación social reconfirma una relación económica.

La estructura social ayuda a las comunidades a organizar su accionar en los diferentes sistemas económicos. El parentesco es en buena parte relacionado con la ayuda directa y el acceso a los medios de producción. El compadrazgo amplía el marco hacia la organización del trabajo (*ayni*), el acceso a los recursos en la comunidad (animales) y la organización del trueque de productos (*yungas*). Las relaciones de amistad son las que fundamentan el comercio y el trueque más comercial (con los valles).

Encontramos una dominancia de las relaciones de parentesco, compadrazgo y de autoridad tradicional al interior de la comunidad. Fuera de la comunidad, las relaciones no adquieren la forma de parentescos; compadrazgos tampoco son frecuentes y, en caso de que existan, están más relacionadas con objetivos que se persiguen en la ciudad: educación, trabajo estacional y comer-

cio. Fuera de la comunidad, las relaciones son más bien de amistad en el contexto de la economía de subsistencia, y de caseros cuando se trata de relaciones de compra-venta.

La organización de la comunidad, como fue desarrollada desde la política de la formación de las reducciones, sigue siendo la única instancia poderosa de unidad, pero la relación que vincula la comunidad con el pueblo y que se apoyaba en el compadrazgo y los servicios religiosos-ceremoniales, se debilitó en los últimos 20 o 30 años, en la medida que se reestructuró la integración infraestructural y comercial de la región con el resto del país. La unidad de las comunidades, basada en la tenencia de tierra y los ritos respectivos, el pago de impuestos, y el cumplimiento de servicios para el pueblo, se debilitó y, las comunidades/ex ayllus se fueron dividiendo, formando comunidades más pequeñas alrededor de las escuelas y organizaciones sindicales. Esta independización significa, en algunos casos, una emancipación de las relaciones jerárquicas y de explotación, que existían con los pueblos (Pelechuco-Altarani) o con el poblado central del ayllu (Amarete-Moyapampa). En muchos casos la independización resulta ser simplemente un fraccionamiento que expresa el debilitamiento de las normas y relaciones internas de las comunidades, incentivado por las oportunidades que ofrece la organización clientelista del Estado y la infraestructura vial centralizada.

NATURALEZA Y COMUNIDAD, EJES DE LA ORGANIZACIÓN SOCIOECONÓMICA

Diferenciamos actividades privadas y públicas. Estas últimas son, en general, de tipo económico o social-ceremonial. Las actividades económicas pueden ser productivas, extractivas, de servicios, de comercio, de trueque, y pueden ser realizadas por cuenta propia, por venta de mano de

obra o mediante formas de intercambio de mano de obra. Las actividades comunitarias están relacionadas con los cargos, fiestas, ritos y eventos sociales. Por otra parte hay actividades privadas que, por lo general, no sobrepasan el ámbito de las unidades domésticas: los quehaceres cotidianos alrededor de la vida familiar y su reproducción, como la preparación de comida, el aseo, y el cuidado de niños, ancianos y enfermos.

El calendario comunitario tiene algunos eventos importantes que sirven de referencia para las demás actividades durante el año. «Todos Santos» es la fiesta central que vincula los vivos con los muertos, los presentes en la comunidad con los residentes en la ciudad; ambos se reúnen para esperar la visita de los difuntos. La comunidad se concentra se fortalece en este encuentro en el cementerio. La fiesta de «Todos Santos» es el momento en que los hilos del pasado y del presente se juntan con la mirada hacia el futuro: empieza un nuevo ciclo de vida. A partir de esta fecha empieza el ciclo agrícola y las lluvias. En algunas comunidades, entre ellas Amarete, los jóvenes se divierten en juegos de alusión sexual y forman parejas. En otras, como Chajaya, se forman nuevos compadrazgos de *t'anta wawa*. En las comunidades agrícolas hay dos a tres fechas claves más para acompañar el ciclo agrícola ritualmente. Los ritos están estrechamente vinculados con el cultivo de la papa y el sistema de rotación comunal de los cultivos (*qapanas*) (Magne/Schulte 1998; Schulte Magne 1998).

Las fiestas patronales de las comunidades pueden ser más o menos importantes, según su antigüedad y la importancia que el pueblo puso en el control de la comunidad. Así, Chajaya y Amarete tienen fiestas patronales muy importantes, mientras Moyapampa y Altarani no las tienen, porque se desvincularon de sus respectivos centros ceremoniales y de dominación.

Los trabajos agrícolas también tienen su lugar relativamente fijo en el calendario y dependen tanto de las fechas de fiestas como de las precipitaciones y otros factores ambientales. Hay dos épocas de mayor actividad: de siembra de tubérculos y maíz, entre octubre y noviembre, y de cosecha, entre mayo y julio. Aporques y desyerbes caen en enero y significan un tercer período de mayor esfuerzo. Puede haber actividades como los viajes de los kallawayas, que compiten con actividades agrícolas, lo que puede llevar a adaptaciones técnicas o a un debilitamiento de la organización de la producción (Schulte 1996).

La ganadería ocupa mano de obra durante todo el año y todos los días. Si bien hay intentos para racionalizar el pastoreo a través de formas de *ayni*, esto no llega a cambiar la situación de fondo. La responsabilidad -y la necesidad de estar presente- recae sobre las mujeres y las niñas. En los trabajos más intensos ayudan los varones, especialmente en la esquila entre diciembre y marzo.

En la época seca, entre mayo y septiembre, se desarrollan varias actividades secundarias - pero de gran importancia para la complementación de los ingresos- que recaen sobre los varones: La minería tiene más intensidad en la época seca por las condiciones de trabajo en las minas y la menor demanda de mano de obra en la agricultura y la ganadería. También los viajes de trueque a los valles y yungas se llevan a cabo en los meses de junio a agosto, pues se los hace coincidir con la época de cosecha en los lugares visitados. Los kallawayas viajan preferentemente después de la cosecha y la siembra, y los comunarios, que complementan sus ingresos como jornaleros agrícolas o peones en trabajos de construcción, aprovechan también la época seca.

Tanto los cambios climáticos (Moyapampa y Chajaya) como los patrones de tenencia y uso de la tierra (Chajaya) y las oportunidades para acti-

vidades nuevas, como el comercio y la minería, pueden llegar a reestructurar el calendario de actividades.

Se puede advertir que los trabajos que trascienden el ámbito local son especialidad de los varones -desde los viajes de trueque hasta el trabajo asalariado y las obligaciones de dirigentes-, mientras que las mujeres guardan el hogar, se hacen cargo del ganado y de los trabajos agrícolas. Esta división del trabajo implica desventajas para la educación de las mujeres: Las pastoras atienden en menor grado la escuela que sus hermanas. Mientras ellas se especializan en el trabajo doméstico y de subsistencia en el marco local, aquellos salen de la comunidad, aprenden el español y se capacitan en el contacto con el mundo exterior, tanto en los trabajos como en los «trámites» (Paz 1998).

Interpretando estos datos podemos constatar que el sistema de mercado, si bien depende de un cimiento de subsistencia, impone la dinámica y la valoración. Los varones se mueven en la dinámica del sistema de mercado, se dedican a las actividades más prestigiosas y tienen acceso a las instituciones político-administrativas, ocupando así una posición que en la sociedad nacional se define como más alta que la de las mujeres pastoras, agricultoras y amas de casa.

Estamos hablando de tendencias. De hecho una gran parte de los hombres, particularmente los mayores de edad, están tan encerrados en las estructuras locales como las mujeres, pero un grupo de varones jóvenes, de mejor formación, se constituye en «privilegiado», en cuanto ocupa la posición de intermediarios entre dos sociedades y sistemas económicos. En buena parte, su actuación es determinada por el interés de instrumentalizar elementos del sistema dominante para alcanzar una buena posición en el sistema local de subsistencia: Lograr bienestar económico y ocupar puestos de autoridad regional, de mayor estatus.

EL RITMO COTIDIANO

El ciclo microtemporal de las actividades campesinas es el día que incluye diferentes actividades de las personas y unidades domésticas. Al igual que el calendario anual, el día tiene puntos fijos de encuentro social y ritual -comidas y pijcheos de coca- que estructuran el tiempo. Las labores se desarrollan desde su fundamento pariental-doméstico hacia lo público para luego regresar al hogar. El día empieza con la preparación del desayuno y otras actividades domésticas. Un primer encuentro es el desayuno que reúne a los miembros de la familia y sirve para organizar las actividades. Luego se preparan herramientas y se atiende a los animales. Una gran parte del día está destinado a las caminatas hacia los lugares de pastoreo o de los cultivos. Antes de empezar la labor, los participantes pijchean una media hora, compartiendo opiniones y comentarios respecto a la vida comunitaria. Luego sigue una secuencia de tres períodos de trabajo separados por dos sesiones de descanso-comida-pijcheo, hasta las cuatro o cinco de la tarde. Despues sigue la caminata de regreso, el cuidado de los animales y las herramientas, y las labores domésticas. El «día de trabajo» ocupa entre tres a cinco horas de trabajo efectivo y empieza entre las nueve y diez de la mañana (Manzaneda 1995).

Debido a la frecuente ausencia de los varones, el día de trabajo es compartido entre mujeres, niños y ancianos. Esta situación les proporciona un mayor conocimiento debido a las actividades realizadas y su contexto. Por lo tanto, las mujeres son las que insisten frecuentemente en el cumplimiento de ciertas reglas de «costumbre», como *«pagos»* y ritos, y se han convertido en las portadoras del saber «tradicional».

El poco tiempo de trabajo efectivo y la frecuente interrupción por descansos y fiestas es a menudo tema de comentario entre los comunarios. En el contexto de la evaluación de su situa-

ción, ellos constatan ocasionalmente que se trabaja poco y que todo el tiempo hay fiestas comunales o acontecimientos familiares, que exigen compartir bebidas alcohólicas con los compadres y parientes. Un dirigente amareteño comenta al respecto: «Nos quejamos todavía si hay una buena cosecha, porque tenemos que trabajar duro durante dos o tres semanas». Por otra parte ellos mismos llegan frecuentemente a la conclusión: «Pero, por fin, así es nuestra vida, no tenemos otra diversión. ¿Qué sería nuestra vida sin las fiestas? ¡Sería muy triste!»

Los comentarios reflejan una sensación de tensión: los comunarios sienten la contradicción entre los sistemas económicos. El trabajo pausado, tranquilo, los pijcheos y las fiestas son elementos de la economía de subsistencia y significan calidad de vida. El sistema de subsistencia no se reduce a bienes y servicios que se pueden comprar, sino incluye la reciprocidad en un rango de mucha importancia. En la sociedad local la reducción de tensiones no se produce mediante el consumo de mercancías, como en la sociedad impregnada por el mercado, sino a través de la reciprocidad positiva y, en gran parte, ritualizada.

En este contexto hay que mencionar el fútbol, una forma de «diversión», que, a la vez, ha adquirido gran importancia ceremonial y social. Se puede constatar que los campeonatos, en cierta medida, llegan a ser un sustituto de las fiestas tradicionales en las comunidades nuevas, como Moyapampa, y entre los jóvenes de orientación urbana. Es un encuentro festivo y ritual sin la carga de dominación pueblerina que está presente en las fiestas patronales.

Es importante destacar lo que para un visitante ocasional probablemente pase desapercibido: Las actividades ceremoniales como las fiestas, cargos, ritos, el pijcheo y las visitas rituales, tienen una importancia fundamental en la vida y

la actividad económica. Las comunidades de la región kallawaya, particularmente las agrícolas, se asemejan a comunidades espirituales parecidas a las congregaciones religiosas. Todo lo que sucede y se hace, forma parte de un contexto sobrenatural y sagrado. De esta manera la comunidad es una unidad ideológicamente cerrada; su representante, el secretario general (como autoridad tradicional), no es tanto un dirigente con iniciativas propias, porque actúa cumpliendo deberes, ceremonias y ritos antiguos: es más un sacerdote que un líder secular.

Así hay que entender la función que cumplen las autoridades «elegidas» por turno, con roles encerrados entre ritos, que reafirman la integridad del territorio y la unidad de la comunidad, y ritos frente al Estado burocrático: el secretario general se mueve entre la organización de los *pagos* para las deidades y los agasajos para los políticos que vienen de visita. En nuestro marco teórico lo podemos comprender como un elemento de funcionamiento importante del sistema de subsistencia: es la reproducción del sistema a partir de la reafirmación de su entorno, formado por las fuerzas sobrenaturales de la naturaleza y las burocracias estatales. La comunidad tiene que asegurarse permanentemente de la benevolencia de estos sistemas de entorno cuyas fuerzas pueden destruir el equilibrio establecido en el sistema de subsistencia local y regional.

Para cuantificar estos aspectos incluimos en nuestra encuesta preguntas por las actividades comunales como faenas, cargos y fiestas. Resulta que el número total de días por año dedicados a la comunidad es 30,8 como el promedio entre todos los encuestados. 79 de los 99 encuestados participaron en faenas durante el año pasado, 28 cumplieron cargos, y 73 participaron en fiestas y ritos.

La diferencia entre las tres comunidades es marcada. El número de jornales de faena y días

de fiesta es más alto en Chajaya; los días ocupados en cargos, en cambio, son más numerosos en Altarani, pero también es notable la distribución sobre más personas en Chajaya y menos personas en Altarani, lo que se expresa en un acercamiento de los promedios calculados sobre todos los encuestados y sobre solamente los involucrados³. Moyapampa siempre ocupa el lugar medio, lo que indica que la variación tiene que ver con la particularidad de las comunidades como más ganaderas o más agrícolas. Esto se comprueba con los datos diferenciados por actividad principal: los agricultores dedican el mayor número de días a actividades comunitarias. También se puede interpretar que Chajaya, como centro de un ex-ayllu, tiene una vigorosa y larga tradición de organización comunal. En cambio, Altarani y Moyapampa se han desligado de sus centros ceremoniales y de poder (Pelechuco y Amarete, respectivamente) y

por lo tanto dedican menos días a estas actividades.

El mayor número de días ocupados en cargos, de un menor número de personas, en Altarani, -en contraste con Chajaya- indica además que existen dos tipos de organización. La primera es la de Chajaya que parece ser «ancha», con un máximo de personas involucradas, a la vez que depende menos de las personas que de la continuidad y la tradición. Esto coincide con los indicios que habíamos encontrado en otra investigación en Chajaya:

de que los conocimientos respecto al uso de la tierra y su organización parecen ser colectivos, y sólo pueden ser activados dentro del conjunto de la organización comunal (Schulte 1996). En cambio, Altarani, y en menor medida Moyapampa, donde pocas personas ocupan los cargos, parecen

tener una organización más especializada e instrumental. (Tablas 11 y 12)

TABLA 11
MEDIA DE DÍAS DEDICADOS A ACTIVIDADES COMUNITARIAS, POR COMUNIDAD

	Faenas		Cargos		Fiestas	
	Valid N	media	Valid N	media	Valid N	media
Chajaya	14	24,1	10	24,8	14	21,4
Moyapampa	41	7,4	12	82,2	32	10,9
Altarani	24	6,8	6	105	27	7,7
Total	79	10,2	28	66,6	73	11,7

(validN = sólo el número de participantes)

TABLA 12
MEDIA DE DÍAS DEDICADOS A ACTIVIDADES COMUNITARIAS, POR COMUNIDAD

	Faenas		Cargos		Fiestas		Act. Comunit.
	N	media	media	media	media	media	media
Chajaya	15	22.5	16.5	19.9			58.9
Moyapampa	47	6.5	21.0	7.4			34.9
Altarani	37	4.4	17.1	5.6			27.1
Total	99	8.1	18.8	8.6			35.5

(N = el total de encuestados)

³ Hay que diferenciar las medias estadísticas que se refieren al número de familias que se dedican a una actividad, y las que se refieren al número total de familias encuestadas. Generalmente usamos el segundo tipo de media, suponiendo que no participar en alguna actividad corresponde a una cuantificación cero en la misma escala y no a un comportamiento cualitativamente en otra dimensión. Cuando las condiciones para participar en una actividad son cuantitativamente limitadas, por ejemplo, debido a conocimientos, como en la actividad kallawaya, usamos los estadísticos referidos sólo al grupo específico.

Ser parte de una comunidad y gozar de esta manera de acceso a tierra, mano de obra y otros recursos, implica la inversión de un tiempo considerable de trabajo. Este tiempo no es constante, sino que depende de los derechos diferenciados que tienen los comunarios. El campesino originario tiene más derechos y compromisos igual que las personas entre 26 y 40 años, quienes tienen el mayor número de consumidores en sus familias y necesitan más recursos. Entre los agricultores la carga de estos compromisos, particularmente de fiestas y ritos, relacionados con la tenencia y el uso de la tierra, es mayor que entre ganaderos, y los mineros invierten el menor número de días en actividades comunitarias. Esta tendencia se combina con aspectos de estrategias comunales: Chajaya es una comunidad-pueblo con una mayor carga de tradiciones religioso-festivos. Altarani y Moyapampa están buscando un camino fuera de las cauces de la comunidad tradicional, cerrada, lo que se manifiesta en el bajo número de días de fiesta y el alto número de días ocupados en cargos para cumplir tareas específicas. En Moyapampa hay la mayor carga concentrada en los dirigentes debido, probablemente, a los esfuerzos de organizarse eficazmente para consolidar la independencia de Amarete.

LA ESTABILIDAD DEL SISTEMA DE SUBSISTENCIA

Es necesario destacar que los ingresos monetarios y calóricos no son los únicos aspectos que deben interesar al analizar el sistema de la economía campesina. Hay que ver también la integración sistémica que garantiza estabilidad e implica seguridad alimentaria e identidad social y cultural.

En las tres comunidades se destina cierta cantidad de la producción a regalos y ayuda para los parientes, compadres y amigos. Una parte de estos regalos se entrega en condiciones ceremonia-

les, por ejemplo, visitas para pedir un compadrazgo o ayuda en el trabajo, o para mostrar reverencia a las autoridades. Productos comprados como coca, cigarrillos y alcohol forman parte de los regalos ceremoniales. Si bien las cantidades de regalo no son muy altas, tienen gran importancia para cohesionar la comunidad como portadora de la economía local. El hecho de que se recurra al mercado a fin de adquirir productos ceremoniales para regalos y fiestas tiene el efecto de consolidar la economía de subsistencia como sistema autopoiético, utilizando el entorno, aquí la economía de mercado, para este fin.

Otros productos, como cuíes, alpacas y *llus*, provienen de la producción y tienen una función ceremonial importante como sacrificios y medios para el relacionamiento con el mundo sagrado, aportan pues a estabilizar el sistema socioeconómico y sus valores.

La estabilización del sistema de subsistencia se logra también a través de la integración productiva de sus diferentes partes: Una mayor proporción de la producción vuelve a entrar al proceso productivo, fortaleciéndolo frente a posibles impactos climáticos, sociopolíticos y económicos. Los alpaqueros tienen un rebaño de llamas que les proporciona no sólo carne, sino guano para sus chacras, un medio de transporte para el traslado de productos, y sogas y costales de lana. Los agricultores producen y reproducen su semilla con una gran diversidad de especies y variedades, de modo que tienen cultivos especializados para las innumerables zonas de producción y sus condiciones edáficas y microclimáticas particulares. (Schulte 1996; Paz 1997). Un ejemplo notable para demostrar la posibilidad de estabilizar un sistema de subsistencia frente a una economía de mercado, es la crianza de ovinos por los agricultores con el principal objetivo de producir guano.

La artesanía, que en los datos cuantitativos aparece de menor importancia, proporciona la

base técnica de las demás actividades productivas mediante la producción y el arreglo de herramientas y otros productos de uso.

El saber tradicional es el fundamento tecnológico y se transmite por las «costumbres»: los ritos y la socialización en la familia. Una sustitución de la enseñanza tradicional por el sistema de educación formal -tal como está funcionado en la actualidad- destruiría el sistema. De la mis-

ma manera no se deben cambiar o borrar otros elementos que estabilizan el sistema -como las múltiples variedades de los cultivos, la distribución esparcida de chacras pequeñas y el trueque con comunidades alejadas-, aunque parezcan ser un gasto de energías inútil e ineficiente.

A modo de ilustración de la complejidad de la economía familiar mostramos un caso en detalle.

La familia de Manuel Mamani de Altarani está constituida por los padres y tres hijos pequeños. La familia se dedica a la ganadería, agricultura y al trueque. Sólo tiene 44 alpacas. Además de las alpacas, la familia tiene 20 llamas. Este es un número alto en relación al rebaño de alpacas y es la condición para realizar mayores viajes de trueque. La familia no tiene ovejas.

De la producción ganadera se destinaron, en el transcurso del año, siete alpacas y dos llamas a la venta en carcasa. Las alpacas se venden por 160 Bs., las llamas por 300, lo que da un ingreso de 1.720 Bs. Además se producen 66 libras de lana de alpaca, que se venden a siete Bs/lb. El ingreso monetario total de la ganadería alcanza a 2.182 Bs. Las menudencias de los animales vendidos en carcasa son consumidas por la familia, con un valor calórico estimado de 121.400 kcal. Además, la familia hace trueque, destinando dos alpacas al cambio, por un quintal (qq) de maíz cada una, lo que proporciona 352.000 kcal. Una alpaca se vende y con el dinero se compran productos para el trueque-comercio: un pantalón (10 Bs.), cinco litros kerosene (20 Bs.), un paquete de fósforos (30 Bs.), dos moldes de sal (10 Bs) y seis quesos (30 Bs.). Estos productos se llevan en un viaje de trueque a los yungas y se los cambia por un qq de maíz cada item; los seis quesos logran un cambio por 1,5 qq de maíz. Por una alpaca vendida se llega a obtener un total de 5,5 qq de maíz con un valor calórico de 968.000 kcal a través del trueque-comercio. Las 20 llamas ponen su capacidad de carga para este viaje. Todos los animales aportan con su takia para el combustible de la cocina. La agricultura produce 75 kilos (kg) de papa y media arroba de oca. De la papa 50 kg son consumidos en forma directa, seis kg (las pequeñas) se convierten en dos kg de chuño, siete kg se regalan y 12 kg son apartados para semilla del próximo año. La agricultura aporta así unos 53.000 kcal para la alimentación. De la producción artesanal se destinan una vincha, un poncho y una chompa al autoabastecimiento, dos lluchus (gorras) a la venta, por 10 Bs. cada uno, y un costal al trueque por 2,5 arrobas de caya, que a su vez proporcionan 71.000 kcal.

La familia complementa su ingreso con la producción de adobes para otra familia, en forma de mink'a, por 15 Bs. al día, obtiene en total 450 Bs.

El ingreso total alcanza 2.682 Bs. y 1,5 millones de kcal., esto significa por consumidor y día 1,83 Bs. y 1.072 kcal, lo que queda justo sobre el límite del ingreso mínimo necesario.

La estrategia de esta familia se compone de la producción de insumos (semilla, animales de carga), autoconsumo (alimentos), autoabastecimiento (ropa, combustible), trueque (carne - maíz), trueque-comercio (carne - dinero - bienes industriales - maíz), venta de productos (carne, lana) y reciprocidad (venta de mano de obra en forma de mink'a).

En la siguiente tabla medimos el resultado de diferentes transacciones de una alpaca a través del número de kilocalorías obtenidos por un Bs., tomando como punto de partida que la alpaca vale 160 Bs.

TABLA 13
VENTA Y TRUEQUE DE CARNE
Y EQUIVALENCIAS EN KILOCALORÍAS

1 carcasa de alpaca = 160 Bs	kcal	kcal/1 Bs
autoconsumo: 26 kg a 200 kcal/100 g	52000	325
venta: 160 Bs y compra de alimentos industrializ.	192000	1200
o compra de maíz (73,6kg)	266432	1665
trueque: 1 qq maíz	166500	1040
comercio-trueque: 5.5 qq maíz	915750	5723

(equivalencias de kcal por 100 g de producto: carne de alpaca 200 kcal, maíz 362 kcal, y alimentos industrializados 1200 kcal/Bs)

Podemos apreciar que la transacción más ventajosa es el trueque-comercio.

En la economía de subsistencia, el autoabastecimiento es un factor central. Una opinión común entre los agentes de desarrollo es que la producción para el consumo es un resultado de la pobreza y que, a mayor prosperidad, los campesinos venden una mayor proporción de su producción. Esta opinión es parecida, en sus consecuencias, a la tesis de Chevalier (1982) de la «maximización en lo concreto»: los campesinos tratan de consumir sus productos antes que venderlos, porque estarían perdiendo con las ventas; los más pobres estarían más obligados a seguir esta estrategia. Blum (1995) pudo confirmar la tesis de Chevalier, exceptuando a los más pobres, quienes, según Blum, se veían obligados a vender sus productos para adquirir bienes industriales de menor calidad, pero de más valor calórico en relación al precio.

Si aplicamos el argumento referente a las compras, podemos esperar que los pobres compren alimentos en menor proporción que los más acomodados, quienes pueden permitirse el «lujo» de comprar alimentos; con excepción de los más pobres quienes estarían obligados a comprar un mayor porcentaje de alimentos baratos con el ingreso obtenido por la venta de productos de mayor calidad.

Los datos de nuestra encuesta confirman la tendencia general: cuanto más ingreso monetario tiene una unidad doméstica, mayor porcentaje gasta en la compra de alimentos. Con los datos de los estudios de caso se confirma la tendencia encontrada en las encuestas; él que tiene mayores ingresos totales, es decir en dinero y en producto, gasta más dinero para comprar alimentos, la correlación es .69** sobre los 27 casos.

Con respecto a la cuestión de la «maximización en lo concreto» de Chevalier, la verificación más directa es a través del porcentaje de la producción de alimentos que se vende. El indicador para esta venta es la proporción de la producción agrícola (respectiva la ganadera para los ganaderos) que se vende. El grupo de los agricultores muestra una correlación entre el ingreso total y el porcentaje de la producción agrícola vendida de .38.. Este dato coincide con la tesis de la maximización en lo concreto. Pero el dato para los ganaderos es -.30. Es decir, agricultores y ganaderos muestran estrategias opuestas; los ganaderos venden tanto menos cuanto más prósperos están. Este comportamiento es opuesto a la lógica del mercado, pero se explica por la lógica de la subsistencia. Los ganaderos dependen más del mercado que los agricultores, pero ellos reducen esta dependencia vendiendo sólo lo necesario. El comportamiento de los agricultores se explica por

su escasez de dinero. Cuando producen más de lo que necesitan para comer, venden el excedente a fin de acceder al dinero. Además, para los ganaderos es fácil aumentar sus rebaños cuando les va bien, ellos tienen cierta posibilidad para acumular. Los agricultores, en cambio, no pueden almacenar sus productos por mucho tiempo y gastan sus excedentes en abundante comida (comprada).

Para ver si también la observación de Blum - en el sentido de que los más pobres tienen que vender más- se comprueba, agrupamos nuestros casos en tres estratos: los que tienen un ingreso total muy bajo, hasta 3.000 unidades de ingreso (Bs. o miles de kcal) por año, el grupo mayoritario de mediano ingreso, y los que tienen un ingreso alto, mayor a 10.000 unidades de ingreso por año.

Encontramos que los agricultores pobres casi no venden nada (1,6 por ciento) de su ingreso agrícola total y los más acomodados venden 15,1 por ciento. Hay que ver estos datos junto a los siguientes, referidos al porcentaje de ingreso monetario obtenido por la venta de productos agrícolas. La tendencia es muy clara: cuanto más alto es el ingreso, mayor porcentaje del ingreso monetario proviene de la venta de productos agrícolas. Es decir, los agricultores acomodados venden una mayor parte de sus productos, mientras los de menor ingreso no venden su producción para obtener dinero, sino que se dedican a actividades adicionales.

Estos datos confirman la maximización en lo concreto para los agricultores en forma general,

pero no la hipótesis adicional de Blum, pues los pobres consumen toda su producción y complementan sus ingresos con actividades no agrícolas. Los tres grupos reciben sólo una menor proporción de sus ingresos monetarios totales de la agricultura, pero en el grupo de ingresos más bajos esta proporción es aún más baja que en los grupos de mayores ingresos. Respecto al autoabastecimiento, los agricultores más pobres y más acomodados se autoabastecen en mayor grado que el grupo de ingreso medio. (Tabla 14)

TABLA 14
IMPORTANCIA RELATIVA DE AUTOCONSUMO
Y VENTA DE LOS AGRICULTORES

INGRESO TOTAL (kcal+Bs)	N	porcentaje monetario del ingreso agrícola total	Ingreso agrícola monetario como % del ingreso monetario total	Ingreso agrícola auto consumido como % del ingreso energético total
bajo	3	1,6	2,8	92,0
medio	10	4,3	17,6	81,9
alto	2	15,1	33,9	96,6
TOTAL	15	5,2	16,9	85,9

El comportamiento de los ganaderos es opuesto al de los agricultores: La maximización en lo concreto no se muestra, debido, posiblemente, a que la producción ganadera se compone de carne y lana. Los más pobres venden casi todo (94,4 por ciento), los de ingreso medio y alto menos y no se distinguen mucho en los porcentajes. Los ganaderos acomodados reciben su ingreso monetario casi enteramente de la ganadería (97,8 por ciento); y de ella reciben además tres cuartas partes de su ingreso energético (73,4 por ciento). Los ganaderos pobres reciben todavía un 63,3 por ciento de su ingreso monetario de la ganadería, venden casi toda su producción, y por lo tanto sólo reciben 22,5 por ciento del ingreso energético de la cría de ganado, además se abastecen de la

agricultura (77,5 por ciento). El grupo de ingreso medio vende menos de su producción que los pobres y obtiene un menor porcentaje de su ingreso monetario de la ganadería (53,7 por ciento). Este grupo logra abastecerse con alimentos (59,9 por ciento) a partir de la ganadería. Vemos que sólo los más acomodados son ganaderos especializados, mientras los más pobres recurren a la agricultura y otras actividades para complementar sus ingresos.

Debido al reducido número de observaciones estos datos deben ser interpretados con cautela e indican tendencias que deberían ser comprobadas en estudios posteriores. (Tabla 15)

Los datos muestran claras diferencias en el comportamiento de los grupos de mayor y menor ingreso, entre agricultores y ganaderos. Las

TABLA 15
IMPORTANCIA RELATIVA DE AUTOCONSUMO
Y VENTA DE LOS GANADEROS

INGRESO TOTAL (combinado)	N	% monetario del ingreso ganadero total	Ingreso ganadero monetario como % del ingreso monetario total	Ingreso ganadero energético como % del ingreso energético total
bajo	1	94,4	63,3	22,5
medio	7	77,0	53,7	59,9
alto	2	76,2	97,8	73,4
TOTAL	10	78,6	63,5	58,8

diferencias se explican por el acceso diferenciado al dinero y a los alimentos.

En resumen, la economía local muestra una fuerte integración de sus componentes y por ende participa de un complejo sistema de economía de subsistencia. Ingresos monetarios y no-monetarios se complementan entre sí. El trabajo asalariado y la producción para el mercado de un producto específico (como arveja en Chajaya y lana

en Altarani) no significan en sí una dependencia del mercado. En cuanto a la integración de los diferentes componentes, la economía local garantiza su reproducción autopoética. Usar el mercado selectivamente para obtener ingresos monetarios (trabajo asalariado y venta de productos) o para lograr retroalimentaciones en el sistema de subsistencia (comercio-trueque) fortalece el sistema de economía de subsistencia.

Además se aprovechan las ventajas del sistema de mercado a través de trabajo asalariado o la venta de productos aislados (arveja). Estas incursiones son selectivas y parecen enquistadas en la economía de subsistencia. Por lo tanto, estos contactos con el sistema de mercado son funcionales para el de subsistencia y no permiten que el primero imponga su propia lógica de funcionamiento y desarrolle efectos destructivos sobre el segundo. Los ganaderos parecen limitar deliberadamente su incursión en el mercado en la medida que sus ingresos les permiten un nivel cómodo de subsistencia. Los agricultores, al contrario, ingresan más al mercado, en la medida en que su producción abastece el autoconsumo. Ambos grupos muestran, ante todo, la intención de diversificar sus fuentes de ingreso.

La ganadería se desarrolla como actividad de subsistencia, pero puesto que se tiene que vender una parte de la producción, las condiciones del mercado pueden afectar paulatinamente la lógica de la autorreproducción del sistema de subsistencia hasta traspasar la ganadería o una parte de ella al sistema de mercado.

Tampoco se puede negar que a través del trabajo asalariado y la ganadería existe la tendencia de incurrir cada vez más en el mercado para lograr un mejor nivel de subsistencia. Esto implica una dependencia creciente de esa economía. Frente a esta situación, los ganaderos están formando asociaciones de productores que podrían llegar a resguardar sus miembros contra los efectos negativos del mercado.

ESTRATEGIAS DE INGRESO

Para avanzar un paso más en el análisis tomamos los ingresos como indicadores para la productividad del trabajo, y distinguimos «ingreso monetario» e «ingreso en alimentos». La correlación de la productividad, medida en ingreso monetario por trabajador, con el número de consumidores muestra para Chajaya un valor claramente positivo (.45), para Moyapampa un poco menos (.28) y para Altarani la correlación es negativa (-.33). Las correlaciones con el indicador de ingreso en kcal. son marcadamente opuestas a las del ingreso monetario: Chajaya tiene una correlación de -.35, Moyapampa de -.58 y Altarani de .46. La diferencia de las correlaciones con los dos indicadores diferentes es marcada para los agricultores y desaparece con los ganaderos.

(Tabla 16)

¿Cómo interpretamos estas tendencias bastante marcadas? En Chajaya se persigue la estrategia de aumentar los ingresos monetarios cuando hay un mayor nú-

mero de consumidores en la familia; en contraste disminuye -relativamente- el ingreso en alimentos a mayor número de consumidores. Para aumentar los ingresos monetarios se recurre al trabajo asalariado y de kallawaya. La razón para esta estrategia es, presumiblemente, que no se pueden aumentar fácilmente los ingresos alimenticios, tal vez debido a las dificultades de acceder a más tierra - que está en manos de los residentes.

En Altarani es diferente. A mayor número de consumidores en la familia, mayor el ingreso en kilocalorías, mientras el ingreso en dinero disminuye relativamente. Probablemente, si aumenta el número de consumidores, se recurre al trueque para cambiar productos de la ganadería por cereales y tubérculos, en lugar de venderlos. Este comportamiento es coherente con la lógica general del sistema de subsistencia; los ganaderos tratan de no entrar en mayor dependencia del mercado, procurando no caer debajo de cierto límite de autoabastecimiento. La estrategia apunta menos a aumentar la productividad que a aprovechar el ámbito de la distribución (trueque). Un mayor número de consumidores en la familia significa, además, hijos que pueden dedicarse al pas-

TABLA 16
CORRELACIONES ENTRE
PRODUCTIVIDAD POR TRABAJADOR
(MEDIDA A TRAVÉS DEL INGRESO/TRABAJADOR)
Y NÚMERO DE CONSUMIDORES POR UNIDAD DOMÉSTICA

Correlaciones entre la productividad del trabajo, medida en ingreso en kilocalorías por trabajador, y el número de consumidores:	Correlaciones entre la productividad de trabajo, medida en ingreso monetario (Bs) por trabajador, y el número de consumidores:
Chajaya	.35
Moyapampa	-.58
Altarani	.46
agricultores	-.32
ganaderos	.19
Chajaya	.45
Moyapampa	.28
Altarani	-.33
agricultores	.44
ganaderos	.24

toreo y otras tareas, lo que permite al padre de familia dedicarse más a viajar.

La tendencia entre los agricultores se perfila claramente. El comportamiento consiste en aumentar el ingreso en dinero y entrar al mercado de trabajo cuando la familia crece. El comportamiento de los ganaderos no se muestra en las correlaciones, porque los ganaderos viven en Altarani y Moyapampa, donde se persiguen diferentes estrategias en cuanto a la integración en las redes del trueque. Tenemos entonces dos factores que se combinan en este comportamiento: el factor «comunidad» que tiene que ver con el trueque, y el factor «actividad principal» que se vincula con la mayor, respectivamente menor, dependencia del mercado en el abastecimiento con alimentos.

El mismo efecto se observa con más nitidez al analizar la relación entre el número de consumidores en la unidad doméstica y los diferentes indicadores de ingreso. En general hay una correlación positiva de los ingresos monetarios, pero no de los ingresos de alimentos, con el número de consumidores. Esta tendencia es muy fuerte y estadísticamente significativa a pesar de los pocos casos, se la observa en Chajaya, Moyapampa y entre los agricultores. En Altarani, la tendencia

es la opuesta: mientras más consumidores, más ingreso en kilocalorías y relativamente menos flujo monetario. Finalmente, los ganaderos, que están en Moyapampa y Altarani, aumentan tanto los ingresos en alimentos como en dinero cuando crece el número de consumidores en la familia. (Tabla 17)

En resumen, observamos una correlación del número de los consumidores con los ingresos que muestra un fenómeno típico de la economía de subsistencia, aquí, en su forma de economía campesina.

Más interesante que la tendencia general, es el hecho de que se perfilan diferentes comportamientos, que distinguen las comunidades una de otra y a los agricultores de los ganaderos. Podemos destacar que las familias de agricultores y las comunidades respectivas tienden a tener un mayor ingreso monetario cuando la familia crece. Ellos tienen poca posibilidad de producir más y buscan aumentar su ingreso monetario con actividades no agrícolas. En contraste, las familias ganaderas tienden a aumentar su ingreso en alimentos cuando crecen en número de miembros. Lo pueden hacer porque su rebaño tiende a crecer en el transcurso del ciclo familiar gracias a la organización social. Además están en condiciones de aprovechar más las ventajas del trueque, en la medida en que la familia tiene más hijos que pueden ayudar. En este sentido constatamos el efecto de diferentes sociedades locales sobre el comportamiento de las familias. Las variaciones se deben no sólo a diferencias en la forma de producir y trabajar (combinación de actividades), sino también a actitudes respecto a

TABLA 17
CORRELACIONES ENTRE DIFERENTES INDICADORES
DE INGRESOS POR UNIDAD DOMÉSTICA
Y EL NÚMERO DE CONSUMIDORES

Ingreso en Bs	Ingreso en kcal	Ingreso combinado
general .44	general .09	general .46*
Chajaya .62	Chajaya -.15	Chajaya .43
Moyapampa .71	Moyapampa -.10	Moyapampa .70
Altarani .07	Altarani .46	Altarani .26
agricultores .62*	agricultores -.13	agricultores .43
ganaderos .62	ganaderos .57	ganaderos .67

la circulación de productos (trueque/venta) y a condiciones físicas y sociales (clima/suelo, tenencia de tierra).

EL FUNCIONAMIENTO DE LA ECONOMÍA REGIONAL

Ahora podemos tratar de resumir las estrategias socioeconómicas más importantes y sus componentes. Tenemos que distinguir entre estrategia como el conjunto de acciones que se utiliza para lograr un objetivo general, y los componentes de las estrategias, que abarcan acciones combinadas, para lograr alguna meta específica dentro del conjunto. El término «estrategia», implica en este sentido un accionar organizado de un grupo de personas. Por lo tanto no vamos a aplicar el término a familias aisladas ni a actitudes no organizadas.

Hemos visto que la unidad de organización y acción más extensa que podemos identificar es la comunidad. Por lo tanto podemos distinguir estrategias diferentes de las comunidades, pero no de «los» comunarios o de «los» agricultores o «los» ganaderos de la región kallawaya. Si existe un comportamiento común entre estos grupos, no se trata de una estrategia, sino estrategias de diferentes comunidades, coincidentes debido a que su objetivo y las condiciones generales sugieren cierto accionar parecido o idéntico. En el sentido estricto de nuestra definición podemos distinguir las estrategias de Chajaya, de Moyapampa y de Altarani.

La primera condición de la unidad de organización y acción es la normatividad de la comunidad a través de la cual se establecen las reglas de acceso a los recursos naturales, a la mano de obra y las normas de la convivencia. Las estrategias de las comunidades coinciden en mantener un estricto control sobre sus recursos. Una parte de los recursos -tierra agrícola y lote de la casa- es considerada como privada. El acceso es permitido a partir de la herencia, la legislación positiva o

la jurisdicción de los representantes estatales, bajo la condición de que haya un uso. Estas tierras pueden ser prestadas, alquiladas por dinero o producto o trabajadas con otras personas mediante arreglos de *waki* y al partir. Otros recursos, como aguas, pastos y bosques, son considerados propiedad comunal, de uso común abierto o de uso restringido por costumbre (zonas de pastoreo). Todas las normas y arreglos implican el consentimiento de la comunidad y la observación de las normas consuetudinarias, en primer lugar, aquella que señala la imposibilidad de la enajenación de recursos a foráneos.

Los comunarios no pueden explotar a gusto los recursos de la comunidad; como parte de la normatividad existe una reglamentación del uso, de tal manera que se restringe la explotación de unos a costa de los demás. Esta reglamentación se expresa especialmente en la rotación comunal de las zonas cultivadas con sus respectivos cultivos y en sus fechas de trabajo decididas comunalmente y sancionadas por los rituales respectivos. En las comunidades ganaderas, el control del uso es menos rígido y se impone a través de la capacidad de uso. Tanto en comunidades agrícolas como ganaderas, el uso está limitado por la disponibilidad de mano de obra, la tecnología, y las normas de la comunidad que impiden una diferenciación económica permanente mediante la «envidía institucionalizada», obligaciones de ayuda, reciprocidad y redistribución.

La reglamentación del uso abarca el saber colectivo como sedimento de las experiencias de muchas generaciones. Una persona no sólo no debe comportarse como unidad aislada, sino que además no tiene los conocimientos individualmente disponibles para una adecuada producción. Una parte de la tecnología se encuentra codificada en normas y ritos colectivos y su interpretación por personas colectivamente habilitadas para ejercer esta función

(como *watapurichej*, *yatiri* o secretario general).

Las normas de acceso a los diferentes recursos naturales en la comunidad y el uso de estos recursos son complementados por las normas que organizan el acceso a mano de obra y que se ubican dentro del contexto de la reciprocidad. Más cerca de la reciprocidad generalizada están las prestaciones de trabajo dentro del contexto familiar: a parientes cercanos, tanto consanguíneos (padres) como políticos (suegros) y rituales (padrinos). Este tipo de acceso a mano de obra se organiza mediante la redistribución, es decir, a través de un principio jerárquico. Una reciprocidad equilibrada se encuentra particularmente en el *ayni*, pero también en algunas formas de *mink'a* que no implican jerarquía, sino complementariedad horizontal entre mano de obra y tenencia de recursos naturales. Una reciprocidad negativa, jerárquica, aparece en las relaciones con los *uywata* y ayudantes que se manifiestan en las relaciones de los originarios con *yanapacos* y *lojris*. La *mink'a* cubre un faja amplia, desde relaciones de igualdad hasta relaciones de contratación y dependencia unilateral que se asemejan a las de amo-peón. A través del equilibrio entre el acceso a los recursos naturales y la mano de obra, las normas comunales permiten un ingreso que corresponde tendencialmente al trabajo. La organización social impide una diferenciación rígida en estratos económicos.

Dos principios son fundamentales para la economía de la región Ulla-Ulla-Charazani: el autoabastecimiento con productos básicos y la complementación regional con productos. En las comunidades investigadas es notoria la importancia que se da al autoabastecimiento, particularmente la agricultura tiene este objetivo. Ninguna de las comunidades persigue una estrategia de reproducción basada en recursos externos. En las tres comunidades la base de la producción y re-

producción se encuentra en la misma comunidad. Una mayor diversidad ecológica en la comunidad es ventajosa para este fin, pero las comunidades no logran neutralizar las tendencias centrifugas y divisorias que reducen la diversidad.

Podemos percibir tres elementos importantes para el autoabastecimiento: la producción combinada agrícola-ganadera-artesanal; la organización del parentesco, particularmente entre los ganaderos, donde este principio se expresa en la organización de la estancia; y la relación entre comunarios presentes en la comunidad y comunarios residentes en la ciudad. El último elemento ya tiene mucha tradición en Chajaya, es más joven y más débil en Moyapampa, y no existe en Altarani. Encontramos aquí una penetración profunda de los comunarios al sistema de mercado, pero sin salir funcionalmente del sistema de subsistencia.

En segundo lugar se aprovechan las posibilidades de la complementación regional mediante el intercambio entre agricultores, ganaderos y artesanos. Este principio se basa en costumbres y relaciones sociales, que se están debilitando. La complementariedad regional es usada sistemáticamente por los ganaderos de Altarani, en menor proporción y menor escala en Chajaya y está a punto de desaparecer en Moyapampa. Geográficamente esta complementación es transversal a la cordillera. Debido a la integración caminera, la complementación no monetaria ha perdido importancia, aunque los medios de transporte motorizados son utilizados en algunos casos para realizar los intercambios.

El elemento central en la complementación regional es el trueque. Los actores más importantes son los llameros, quienes crían auquénidos especialmente para este fin. El trueque adquiere varias formas según el lugar, los productos y las relaciones sociales entre los contrapartes. La base es el cambio de productos ganaderos (carne, lana, costales, sogas) por productos agrícolas (maíz,

chuño y kaya); en segundo lugar había trueque de ollas y otros utensilios de cerámica por maíz. Entre Altarani y Mojos (Yungas) sigue existiendo un trueque basado en relaciones de amistad y de compadrazgo con compromisos sociales, pero también con equivalencias favorables para los alpaqueros. En este caso, la forma del trueque es la de don y contra-don.

El trueque entre la puna, las cabeceras de valle y los valles es menos cargado de compromiso social y es más instrumental. Las equivalencias tienen mucha tradición, pero están sujetas a ciertas formas de regateo, consideraciones, y hasta engaños. En el ámbito más reducido entre puna y cabecera y en las ferias de las comunidades y pueblos (Amarete, Qalla Qallani, Charazani) existe un trueque aún menos formalizado en cuanto que las personas se encuentran libremente, sin compromisos anteriores, y las equivalencias están sujetas a regateos. En todo caso es el ganadero y artesano puneño el que ofrece y el agricultor valluno el que devuelve, es decir, el primero depende, en el trueque, de la voluntad del segundo. Históricamente los vallunos estaban más aislados y dependían de los medios de transporte de los llameritos. La menor dependencia de los vallunos del trueque gracias a la construcción de carreteras tiende a reducir su generosidad, lo que a su vez hace disminuir la motivación de los puneños para el trueque. Por esta razón, el trueque está en proceso de desaparición desde hace unos 20 o 25 años, cuando se empezaron a construir las carreteras.

El trueque-comercio es una forma de intercambio particular de los ganaderos de Altarani (y comunidades vecinas) frente a los yungueños y en menor medida vallunos. Los ganaderos venden sus productos en las ferias de la frontera, donde compran productos industriales baratos, pero de importancia para los agricultores (kerosene, fósforos, ropa) y los cambian por maíz. La

relación de cambio es favorable para los llameritos, si se calcula el valor monetario de los productos, pero la condición para tal comercio-trueque es la absoluta inaccesibilidad de los lugares visitados con un costo alto de esfuerzo y riesgo en el viaje. En este caso, la relación es una dependencia de los agricultores con respecto a los ganaderos, sin embargo, éstos ofrecen, aquéllos devuelven. También el trueque-comercio tiende a disminuir debido a las mejores posibilidades de los agricultores de abastecerse en ferias y debido al gran esfuerzo que exigen los viajes de los llameritos.

Una segunda forma es el comercio-trueque que tiene más ingredientes de comercio. Se trata de un intermediarismo entre puna y yungas con la intención de ganar a través de la diferencia de los precios. Agricultores de las cabeceras de valle (Charazani) cambian sus productos (tubérculos) en los yungas por fruta y maíz, para venderlos en la puna, particularmente en las ferias. El comercio-trueque es favorecido por la construcción de carreteras en algunas comunidades (por ejemplo, Chajaya).

Para la complementación con productos extra-regionales se tiene que recurrir a la compra-venta. Esta es más importante para los ganaderos quienes venden sus productos (lana y carne) e inmediatamente se aprovisionan con productos de consumo cotidiano, que son alimentos en un 50 por ciento del valor, y entre estos, en un 85 por ciento, los seis «calóricos»: azúcar, fideo, arroz, aceite, harina y pan. Los agricultores compran mucho menos y venden sólo una mínima parte de su producción. Sólo en Chajaya y algunas otras comunidades con tierras colindantes al valle se produce arveja como producto destinado exclusivamente a la venta. La producción de arveja no afecta el autoabastecimiento.

Los puneños se abastecen en las ferias de la frontera y los vallunos en los pueblos del valle.

Los componentes de la economía regional hasta aquí mencionados se derivan de la producción agrícola, ganadera y artesanal.

LABORES COMPLEMENTARIAS

Tres otras actividades se basan en el trabajo propio, pero no en la producción. El primer lugar lo ocupa la explotación minera-campesina en aquellas comunidades, ubicadas en las faldas de la cordillera. Esta pequeña minería aurífera se impulsa generalmente en la misma comunidad durante tiempos de menor actividad productiva y con medios rudimentarios. El oro se vende en las ferias de la frontera o en los pueblos.

Un trabajo muy importante fue hasta hace pocos años atrás el servicio ritual-médico de los kallawayas. Los kallawayas trajeron ingresos importantes de sus viajes e influyeron indirectamente sobre la organización de sus comunidades, a través de la ausencia de los varones y la posibilidad de pagar a ayudantes para el trabajo en la agricultura; estos provenían de la puna y se asentaron en las comunidades kallawayas. La importancia económica da la actividad kallawaya para la comunidad ha disminuido y se ha trasladado hacia las ciudades. Un aspecto importante es la pérdida de la exclusividad del oficio kallawaya, que permite a los anteriores «ayudantes» complementar sus ingresos con curaciones. El significado particular del servicio kallawaya sigue yaciendo en el prestigio que se extiende fuera de la región y en su función básica, que se refiere a la propia comunidad y sus alrededores, creando y manteniendo un respaldo espiritual para las actividades cotidianas, particularmente para la producción (Magne 1999).

Una complementación del abastecimiento se logra mediante el pequeño comercio intra-comunal. Ciertos excedentes de la producción se venden, y se compran artículos industriales de primera necesidad para revenderlos en la comuni-

dad. Así se presta un servicio a los comunarios y, en caso de emergencia, la misma familia consume lo que tiene en su tienda. Un servicio de comercio en el sentido opuesto es el rescate de productos para la venta. Esta forma de comercio se concentra entre los productores alpaqueros.

Las actividades por cuenta propia -producción, servicios y extracción minera- son complementadas por trabajos dependientes. La minería cooperativista es la opción preferida en Altarani, porque la comunidad está cerca de las minas. También algunas personas de las otras comunidades se dedican a la minería, pero en lugares lejanos (Tipuani).

La minería es una opción para la época seca en la región de Coololo y se complementa con la ganadería, pero compite en el calendario con el trueque. La ventaja es que se trata de un trabajo relativamente libre, sea de ayudantes con pago en opciones de lavar residuos por cuenta propia, o como socios de las cooperativas. La minería en los yungas, particularmente en la región de Tipuani, es una opción para los jóvenes que todavía no tienen una familia propia. Particularmente los de Moyapampa (Amarete) escogen esta alternativa.

El trabajo asalariado es la fuente más importante de ingresos monetarios complementarios. Hay tres tipos: el trabajo como jornalero agrícola en los yungas, que es pagado en parte con producto (arroz), el trabajo como albañil en La Paz, y el empleo a sueldo fijo. Los tres elementos tienen la desventaja -igual que la minería en los yungas y el trabajo como kallawaya- de alejar a las personas de su propia comunidad y producción. Por lo tanto estas actividades afectan negativamente a la organización y vida familiar y comunal. El trabajo a sueldo (empleado en instituciones), es un privilegio de contados jóvenes de formación superior. Trabajar como jornalero significa dependencia, malas condiciones de vida y

estar lejos de la comunidad. Pero un empleo desvinculado de la economía regional es también una ventaja, porque las reglas y normas de la base productiva en las comunidades no son afectadas; es decir, el trabajo fuera de la región proporciona ingresos monetarios sin afectar directamente el sistema de subsistencia regional.

El buscar oficios asalariados no sólo tienen la finalidad de ganar dinero, sino también de socializar y formar: los varones jóvenes quieren y deben conocer el mundo fuera de la comunidad y región para poder tener éxito en su vida. Un joven que nunca ha salido de la comunidad será incapaz de resolver problemas de tenencia de tierra, vender sus productos sin dejarse engañar y llevar adelante trámites como representante de su comunidad. El trabajo asalariado cumple así, desde el punto de vista de la comunidad, una función parecida al servicio militar.

LOS OBJETIVOS DE LA ECONOMIA LOCAL

Todas las actividades económicas tienen como fin el consumo. La acumulación de capital en la región se limita a pocos comerciantes y transportistas que provienen de los pueblos y sólo en muy contados casos de las comunidades.

El consumo se concentra en la alimentación. Los gastos para comprar alimentos crecen proporcionalmente (!) con mayores ingresos; es decir, mejorar la alimentación es el objetivo prioritario de las familias, inclusive de las más acomodadas. Un aspecto que distingue las tres comunidades es el comportamiento cuando las necesidades aumentan debido al crecimiento de la familia. En Altarani se recurre en este caso al aumento del abastecimiento con alimentos a través del trueque, en Moyapampa y Chajaya se busca aumentar el ingreso monetario. Las opciones dependen del grado de autoabastecimiento y de la integración de la comunidad en circuitos de in-

tercambio, sea por trueque o por dinero, y de vínculos establecidos para poder trabajar fuera de la comunidad. Cuando los ingresos suben los ganaderos tienden a vender relativamente menos de su producción, mientras los agricultores hacen lo contrario. Los ganaderos aprovechan su situación económica más segura para distanciarse del mercado, en cambio los agricultores, que siempre están escasos de dinero, tratan de solucionar este problema.

Los ganaderos de Altarani y Moyapampa están más dispuestos a aprovechar cambios y consolidarlos a su favor mediante un ajuste en la estructura ideológica. Ellos se han distanciado de los mecanismos de control que ejercen los pueblos; convirtiéndose en luteranos, y formando comunidades nuevas se han zafado de las ataduras de las comunidades centrales, que el catolicismo y el comunitarismo les habían impuesto. Frente a su dependencia del mercado y de los precios bajos, tratan de organizarse en asociaciones de productores. Estas tendencias de emancipación son mucho menos fuertes en Chajaya que en Moyapampa y Altarani.

Las relaciones sociales se establecen a partir del parentesco en sus diferentes formas y a partir de alianzas diádicas; la reciprocidad tiene una función central de establecer y mantener estas relaciones sociales. Respecto a la tenencia de tierra el parentesco consanguíneo patrilineal es decisivo. La organización del trabajo se apoya en el parentesco consanguíneo (ganaderos) y en el compadrazgo (agricultores). Las relaciones comerciales sólo tienen un respaldo de amistad y de «caseros», es decir, son alianzas basadas en la reciprocidad, sin el apoyo institucional del parentesco.

Se pudo observar una adaptación a nuevas necesidades que se manifiesta en la estructuración de las relaciones hacia las ciudades y en la disminución de las relaciones en la región entre los diferentes pisos ecológicos. Pero este proceso

es lento y si bien las relaciones sociales se organizan en gran parte persiguiendo una ventaja material, la reestructuración de las relaciones es más lenta que la coyuntura económica y política, que, durante los últimos 20 años, sometió a la región a un control centralizado desde La Paz.

Las tres comunidades persiguen estrategias que buscan la alimentación a través de un máximo de autoabastecimiento y trueque. Las relaciones con el mercado son importantes, pero obedecen al funcionamiento del sistema de economía de subsistencia, es decir, funcionalmente forman parte de ella. Las estrategias se componen de diferentes elementos, según las posibilidades específicas de cada comunidad y la especialización de los campesinos. En los últimos decenios la agricultura ha ganado importancia: trueque, artesanía y trabajo kallawaya han disminuido, y los trabajos asalariados han aumentado mucho. La producción y su destino prioritario al autoabastecimiento no han sido afectados por los cambios. Las actividades complementarias apoyan materialmente al sistema de subsistencia -y en este sentido entendemos su integración funcional-, pero en sus impactos ideológicos y sociales tienden a socavarlo al introducir al sistema regional de subsistencia cada vez más valores y normas del sistema de mercado.

HACIA UNA ECONOMÍA DE MERCADO DOMESTICADA

La región kallawaya, de la que suponíamos que proporcionaba el marco para una economía regional, no existe como tal en la geografía imaginada de los campesinos de la región. Es cierto que hay una historia muy antigua y particular de la zona, y que siguen existiendo muchos vínculos de encuentro y aspectos comunes (desde la tecnología hasta los términos de equivalencias en el trueque), pero no pudimos identificar una identidad colectiva como pobladores de una región específica.

Possiblemente nunca haya existido tal identidad ante la predominancia de la organización comunitaria segmentada, pero es obvio que los vínculos y patrones de identidad que hubieran existido, se han debilitado más. Se observa un fraccionamiento y la desintegración que tiene que ver con nuevas formas de organización social y las políticas desde la Reforma Agraria y, más aún, a partir de la construcción de las carreteras principales. La Reforma Agraria permitió una mayor movilización de los campesinos, y ésta fue propiciada por la integración caminera desde los años 70. Los dos factores influyeron decididamente para que el patrón de dominación local -de los pueblos sobre las comunidades- fuese reestructurado poco a poco hacia un mayor control de la burocracia estatal, centralizada en La Paz, sobre las comunidades. Esta dominación se manifestó menos en el control directo por las autoridades políticas que en aspectos tecnocráticos, como la organización de los sistemas educativos y de salud, y el autoritarismo político expresado en «regalos» para las comunidades, y en la imposición de la organización sindical con una ideología y estructuras provenientes del movimiento obrero.

Para lograr algún beneficio para la comunidad la organización extensa no ofreció ventajas. Éstas se encontraban más bien mediante el fraccionamiento hasta unidades mínimas que podían escribir oficios pidiendo limosnas del gobierno. La dialéctica de la unidad de opuestos -comunidades en diferentes pisos ecológicos- está cayendo en el juego del Estado burocrático y su poder central, quedando reducida a la separación y manipulación de los opuestos. Los patrones de la nueva organización fraccionada y centralizada, iban en contra de la antigua organización transversal a la cordillera de los Andes y una relativa autonomía local, que por cierto incluía la explotación de las comunidades por los pueblos.

Con la descentralización, municipalización y participación popular se pretendía romper este esquema del Estado burocrático autoritario, sin embargo hay indicios de que las tendencias de control centralizado se fortalecen debido al interés que despiertan los votos campesinos y la co-participación municipal de los fondos del Tesoro General de la Nación (TGN), en los partidos políticos y grupos de poder. Éstos están prolongando sus tentáculos de prebendalismo hasta las comunidades y es dudoso si con la reforma actual se logra romper con las profundas raíces autoritarias y antidemocráticas. Sin una revolución ideológica de la sociedad, las reformas políticas se quedarán truncadas.

Las unidades de identidad colectiva se reducen en esta situación al poblado más pequeño, frecuentemente la estancia y, en el mejor de los casos a la comunidad definida por el sindicato y la escuelita común. Esquematizando, encontramos en la región de estudio dos tipos de comunidades: las cerradas y las abiertas. Como abiertas pueden considerarse las ganaderas y agrícola-ganaderas, como Altarani y Moyapampa; ambos se desligaron de sus centros ceremoniales y de dominación. Generalmente estos centros son los pueblos, en algunos casos, como Amarete, son comunidades indígenas centralizadas y grandes. Chajaya sería un ejemplo de un centro cerrado con características mixtas de pueblo y comunidad indígena. El atributo «cerrado» se refiere a la organización y el control social, facilitado por la nuclearización y que tiene su origen en los mecanismos de control de los pueblos desde la política de reducción indígena del virrey Toledo.

Las comunidades abiertas (la distinción es simplemente de grado) se apoyan en buena parte en las características de la ganadería que necesita mucho espacio. La dispersión ganadera dificulta una nuclearización y facilita tácticas de sabotaje

frente al intento del control directo de la producción, por lo menos en una región muy alejada de los centros urbanos. En las comunidades abiertas se desarrolla un liderazgo que deliberadamente busca alternativas frente a la comunidad cerrada y su dependencia. Para promocionar estas alternativas, las comunidades instrumentalizan los mecanismos que las fraccionan, como el sindicalismo y la organización educativa (Moyapampa), y se respaldan ideológicamente en la conversión al luteranismo, para facilitar la ruptura de los mecanismos de control que se basan en la Iglesia Católica y sus ritos, sincretizados con la cultura y religión andina (Altarani). El carácter cerrado de las comunidades es favorecido por la organización agrícola que precisa de un mayor grado de organización y control interno en las condiciones dadas de escasez de tierra.

La economía de las comunidades es una economía de subsistencia. A pesar de acudir al mercado para ventas de productos, mano de obra y compra de mercancía de producción industrial, los comunarios no entran al funcionamiento del sistema de mercado. La tierra se mantiene exitosamente fuera del mercado, y la mano de obra tampoco es mercantilizada dentro de la región. Las ventas y compras están estrictamente supeditadas a una finalidad de consumo, no hay señales de acumulación empresarial ni de crear las posibilidades para ella.

Una buena parte de las necesidades básicas pueden ser satisfechas sin recurrir al mercado, especialmente la producción misma es independiente del mercado. Sus insumos e infraestructura provienen predominantemente del autoabastecimiento. Lo más importante es que las necesidades no son estructuradas por valores de mercado, sino de subsistencia: la calidad de vida no se mide en un máximo de objetos y servicios comprados, sino en buena alimentación, trabajo relacionado y eventos sociales.

Esta situación se ve con más claridad en los alpaqueros quienes rehusan someter su ganadería a los criterios de rentabilidad. Si bien la ganadería depende más de la venta en el mercado que la agricultura, se maneja bajo el criterio de la sostenibilidad del sistema de subsistencia, y se prefiere complementar la actividad ganadera con otras adicionales, antes que aumentar la producción para la venta. La venta de productos y mano de obra y, en algunos casos, la compra de mercancía (para uso ceremonial y el trueque-comercio) se explica como estrategia para estabilizar el sistema de economía de subsistencia. La producción no depende del mercado ya que se producen prácticamente todos los insumos y herramientas en la unidad doméstica y la comunidad. Esto es, en buena parte, atribuible a una tecnología inscrita en la lógica de autoabastecimiento y adaptada al medio ambiente.

El sistema de subsistencia es altamente estable. Los insumos se producen en la misma unidad doméstica o en comunidades vecinas con un máximo de adaptación a condiciones particulares. Se tenía y se tiene acceso a diferentes recursos y zonas de producción. Donde la Reforma Agraria y el fraccionamiento, promovidos o aceptados por el sindicalismo, han llevado a la exclusión de pisos de producción, especialmente para los ganaderos, permanecen formas de acceso a tierra o a productos basados en arreglos interfamiliares e intercomunales. Al interior de las comunidades también hay mecanismos para contrarrestar la tenencia diferenciada, mediante arreglos de acceso a la tierra y acuerdos de trabajo. Donde la organización de la producción ya no alcanza para permitir el acceso a los productos deseados, se recurre al trueque que sigue vivo en varias formas. Los ingresos monetarios, necesarios para comprar bienes que no se pueden producir en la región, tienden a estabilizar hasta la actualidad el mismo sistema de subsistencia, par-

ticularmente, en cuanto son parte de ritos y sacrificios para los seres sobrenaturales.

Si bien los comunarios de la región no se entienden como miembros de una unidad, existe una dimensión local y regional en la economía de subsistencia que se expresa en el control de los recursos, la organización del trabajo y los encuentros de trueque. Esta organización, aunque debilitada, es un cimiento sobre el cual se puede construir y fortalecer una unidad socioeconómica regional.

Al buscar alternativas a la dependencia de los pueblos, las comunidades que se están abriendo, están más expuestas a la influencia del mercado, pero no se integran al funcionamiento de ese sistema. En la región de estudio, los comunarios mantienen relaciones de trueque para contrarrestar la dependencia del mercado e incluyen relaciones de comercio-trueque en su estrategia para fortalecer su sistema de subsistencia. Las comunidades agrícolas, más cerradas, son menos dependientes del mercado y buscan más bien posibilidades de obtener ingresos monetarios a fin de ampliar la base de su sistema de subsistencia. Para sus comunarios, el dinero es uno de los bienes más escasos. La vinculación con el mercado tiene en ambos casos efectos de estabilización sobre el sistema de subsistencia, aunque también hay efectos de debilitamiento sobre la organización social y el conjunto de los valores comunes.

Las relaciones de trueque obedecen a equivalencias establecidas por tradición y en el marco de normas de reciprocidad. Estas equivalencias se establecen por lo general en medidas de cantidad y volumen y varían considerablemente de las equivalencias monetarias para los mismos productos. Son las comunidades agrícolas las que con mayor frecuencia pierden el interés en el trueque, porque pueden vender sus productos y comprar productos industriales. Esto no significa mucha dependencia para ellos, porque se autoabastecen en gran medida. En este sentido, a

pesar de vivir en comunidades más cerradas, los agricultores se abren más despreocupadamente al mercado, porque dependen menos de él.

Así como lo encontramos en la región investigada, el sistema de subsistencia tiene como eje central la producción y circulación de alimentos. La compra de éstos ocupa el 50 por ciento de los egresos monetarios, a pesar de que ya la misma producción se concentra en ellos. El hecho de que el porcentaje de gastos destinados a la compra de alimentos crece junto a los mayores ingresos es una reconfirmación de que se trata de una economía de subsistencia y es un indicador de que ella se encuentra en un nivel muy bajo de consumo.

A partir de demandas de productos alimenticios prestigiosos como arroz, fideo, aceite y azúcar, existe un nítido aumento de las relaciones con el mercado. El ingreso monetario necesario se busca mediante el trabajo asalariado, la minería y la venta de productos especiales. Desde un punto de vista nutricional y cultural, la calidad de la alimentación no mejora con la compra de estos productos. El consumo de maíz sería más barato, de mayor valor nutritivo y más conforme con los valores y costumbres de la región. Es significativo el hecho de que el consumo de alimentos industrializados induce a un mayor relacionamiento con el mercado: la influencia ideológica de la vida urbana impulsa más hacia una dependencia del mercado que las necesidades económicas.

Si evaluamos el consumo cuantitativamente tenemos que constatar que está centrado en la alimentación y tiene un nivel muy bajo. Aún tomando en cuenta que no logramos contabilizar todos los ingresos y que hay formas de ayuda que se escapan de una cuantificación exacta, tenemos que concluir que el nivel alimenticio está por debajo de lo que se puede considerar como adecuado bajo estándares internacionales.

SEGURIDAD COMUNITARIA

¿Porqué los campesinos de la región Ulla-Ulla-Charazani aguantan estas condiciones y no se van a la ciudad, donde la vida está, supuestamente, mejor? No sabemos la respuesta, pero podemos deducir algunos elementos a partir del funcionamiento de la sociedad campesina regional. Obviamente se aprovechan las posibilidades que ofrece el mercado, para cubrir gastos monetarios. Los jóvenes frecuentemente se quedan varios años afuera, pero muchos de ellos regresan a la región. Los datos censales -poco confiables- muestran una población más o menos estable. La conclusión es que, si bien para un varón joven es favorable salir de su comunidad, no ocurre lo mismo con toda una familia. La ciudad no garantiza seguridad alimentaria, no ofrece seguridad social y menos identidad cultural.

El principio constitutivo de la economía de subsistencia en la región kallwaya es la reciprocidad, la negativa y la positiva. El acceso a la tierra, a la mano de obra, la ayuda mutua, el trueque y el control social funcionan apoyados en la reciprocidad. Basadas en la reciprocidad se forman y se reconfirman las alianzas entre parientes, compadres, amigos y caseros. Las relaciones diádicas tienen poca tendencia a formar cadenas y redes, sino que se mantienen en un nivel básico. Por lo tanto, las clientelas están poco desarrolladas en las comunidades. Este hecho ayuda a mantener una democracia comunitaria.

La reciprocidad es generalmente interesada. Se establecen relaciones de reciprocidad para obtener algún favor o como principio intrínseco de una relación social dada, sea ésta la familiar o la comunal. Sólo dentro del parentesco cercano hay reciprocidad generalizada, pero ésta se encuentra en un contexto de redistribución organizado por roles de género y generación. El centro de la redistribución es el varón de mayor edad -generalmente el padre- que sólo puede lograr esta posi-

ción si tiene esposa. Se lo podría caracterizar como un patriarcado andino, no idéntico con el judío-latino, porque se desarrolla en un contexto de responsabilidad mutua, y, aparentemente, no tiene una tendencia a la tiranía.

La redistribución se encuentra no sólo en la familia, sino también como principio organizativo de la comunidad, en contextos festivos y ceremoniales. Dentro de la comunidad la organización sindical está funcionando de hecho como institución redistributiva basada en la reciprocidad. Las principales autoridades del sindicato comunal tienen una posición equivalente a la del padre en la familia: son objeto de respeto, y los comunarios «de base» los incluyen en ceremonias de reciprocidad jerárquica. La «autoridad» recibe regalos de reverencia y los devuelve mediante el servicio a la comunidad que incluye, por lo general, la organización de actos festivos y ceremoniales, como los «pagos» a los lugares sagrados en las tierras agrícolas. Estas características no se extienden a niveles sindicales más altos.

La reciprocidad generalizada, es decir «desinteresada», implica jerarquía y redistribución. Reciprocidad entre iguales, en cambio, es equilibrada en el marco de diferentes arreglos con equivalencias definidas (*ayni*, *mink'a*, trueque etc.). Las transacciones mercantiles de compra-venta son percibidas probablemente en la dimensión de la reciprocidad. En este marco, establecer relaciones de «casero» significa tener una relación de igualdad que implica reciprocidad en equivalencias y respeto mutuo, mientras de un comerciante, con quien no existe tal relación, se supone una reciprocidad negativa es decir de aprovechamiento.

La reciprocidad negativa es el principio que rige entre personas o unidades desiguales. La desigualdad, percibida como tal en el código de la comunidad, es sometida a una sanción automática. Esta incluye, en primer lugar, la envideña y

un hostigamiento general que puede llegar a robos y sabotaje. Dentro de las relaciones de trabajo, la reciprocidad negativa empieza con la *mink'a*, que se presta en forma de jornales pagados para la gente del pueblo. Una forma de contrarrestar la reciprocidad negativa es el establecimiento de un compadrazgo que permite obligar a la contraparte a asumir una reciprocidad positiva.

Si antes el control de los *vecinos* del pueblo sobre las comunidades se apoyaba en este tipo de relaciones sociales, que tenían un carácter obligatorio y se combinaban con compromisos ceremoniales y festivos, actualmente existe la tendencia y el peligro de que las relaciones de reciprocidad sean organizadas jerárquicamente desde los partidos políticos para extender sus clientelas hasta las comunidades.

EL MARCO ETICO Y NORMATIVO

La economía regional se desenvuelve en un marco ético, en el que actúan fuerzas contradictorias y cambiantes. El universo de la economía de subsistencia es definido por la dimensión de la reciprocidad y los códigos que norman el comportamiento de las instituciones de la sociedad local. La economía de mercado, por otra parte, exige un comportamiento neutro en cuanto a posiciones sociales, pero los valores que rigen en la cotidianidad y que se transmiten en las instancias de socialización, no corresponden ni al uno ni al otro sistema económico, sino al Estado burocrático. Se nutren tanto de la lógica de la reciprocidad como del mercantilismo, combinando personalismo con venalidad. En este sistema todo se vende y todo se compra, y el Estado es, de hecho, privatizado como patrimonio temporal de los grupos que ocupan las instancias de gobierno: la forma moderna del prebendalismo.

En esta competencia de valores el sistema de subsistencia está perdiendo más terreno ante la

venalidad general que frente al mercado genuino es decir normado. Si bien el aislamiento de las actividades relacionadas con el mercado -como el trabajo asalariado estacional y la venta de arveja- permite integrarlas funcionalmente en el sistema de subsistencia, de manera que no tienen un efecto transformador sobre éste, el aislamiento económico no protege de la influencia ideológica que destruye la ética económica del sistema de subsistencia, es decir sus mecanismos de control. Así, poco a poco, el sistema pierde la capacidad de autorreproducirse y mantener su homeostasis. El efecto es la desintegración, todo se vuelve mercancía. En este entendido el encuentro entre economía de subsistencia y economía de mercado abre un vacío peligroso de valores y autoridad, un vacío que tiende a devorar tanto el sistema de subsistencia como el del mercado. Sin un sistema social que define las reglas de juego económico, éste se vuelve destructivo. Es necesario construir y fortalecer deliberadamente una ética y una estructura social que sostengan la economía regional.

Hay el peligro de que el síndrome del aparato estatal clientelista y corrupto se repita como la nueva forma de dominación en municipios y comunidades, si el sistema de subsistencia se debilita más y el de mercado es saboteado por el sistema político. Será un reto para los líderes jóvenes de la región reforzar los valores éticos, las normas sociales y la autoridad en las comunidades y en la zona a fin de mantener una estructura económica que permita desarrollarse a todos. Es de importancia secundaria si los elementos de tal economía provienen más del sistema monetario o del de reciprocidad.

ENSEÑANZAS TEORICAS

En el nivel teórico encontramos una interrelación entre diferentes sistemas económicos que se distinguen por sus objetivos y la lógica corres-

pondiente. El sistema del mercado es utilizado por los campesinos de la región para fortalecer su economía de subsistencia. Eso no excluye que también el sistema de mercado utilice el de subsistencia para su propia reproducción. Los dos sistemas pueden entenderse como mutuamente dependientes, sin una dependencia unilateral *a priori*. El sistema de subsistencia en la región *ka llawaya* mantiene su propia autopoiesis, sin confundirse con, ni aislarse del sistema de mercado. Las relaciones con éste tienen el carácter de entradas y salidas, pero el funcionamiento es independiente. Entradas son los ingresos monetarios, salidas son los productos y la mano de obra. Los datos no sugieren la existencia de un aislamiento de los sistemas en el sentido de dualismo, sino que se trata de una interrelación que se puede explicar con el principio general de sistema-en-torno, donde cada sistema es el entorno del otro.

La interrelación entre los sistemas es altamente dinámica. Había épocas de una mayor importancia de elementos del sistema de mercado mundial en la economía regional. Actualmente la interrelación más significativa es con el mercado nacional. En todo caso, el mantener la independencia funcional del sistema de subsistencia permite una alta flexibilidad en el relacionamiento con el mercado en sus diferentes expresiones, sea éste el mundial de ciertos productos, el contrabando fronterizo, la producción de algún producto estratégico para la venta o el aprovechamiento de oportunidades de trabajo pagado.

La economía de subsistencia incluye la sociedad vernacular en forma de normas sociales y económicas en la comunidad y en la región y basada en el principio de reciprocidad. La economía de mercado integra las interrelaciones económicas en unidades más grandes donde los actores ya no pueden tener un contacto personal y el dinero es el medio determinante de comunicación. Desde esta perspectiva se entiende

que no existen necesariamente contradicciones entre los diferentes sistemas, estos pueden y deben complementarse en un mundo cada vez más interrelacionado a escala global. Lo importante es que el mercado como el sistema más vigoroso quede subordinado al control de la sociedad.

No hay jerarquía entre los sistemas, ellos se complementan. Hasta la fecha, en las comunidades estudiadas, los ámbitos económicos forman una unidad, pero se puede advertir que se está estableciendo una jerarquía y una división de trabajo que tiende a valorar más la posición de los varones activamente relacionados con la economía de mercado y a devaluar las actividades de otros miembros de la unidad doméstica, particularmente las mujeres y los ancianos.

La reciprocidad es el mecanismo principal de regulación dentro del sistema de subsistencia investigado. Están establecidas equivalencias definidas por costumbre, decisión colectiva y regateo bilateral, que cubren un amplio espectro de relaciones positivas y negativas. La reciprocidad es también el mecanismo que constituye las pocas estructuras jerárquicas institucionalizadas y redistributivas, principalmente la unidad doméstica (familia) y la comunidad. Teniendo como base la reciprocidad y su ampliación en la redistribución, se logra la asignación de recursos productivos, de la mano de obra y los bienes de consumo de una manera relativamente equilibrada, es decir, sin posibilidades de conformar una estructura rígida de jerarquía económica.

La limitación de la reciprocidad como medio comunicativo de la economía yace en su carácter personal. No se pueden establecer relaciones basadas en una gama de actitudes recíprocas, más allá de la comunicación personal de los actores. Para esta comunicación personal fueron centrales los viajeros llameros y kallawayas. La mayor

movilidad física, que ofrecen los medios de transporte motorizado, amplía sin embargo el alcance de la comunicación personal.

En todo caso, la reciprocidad no puede competir con el dinero en cuanto a flexibilidad y universalidad. Pero dentro de su marco espacial limitado, la reciprocidad es más flexible y más precisa en su adaptación a condiciones particulares que las decisiones políticas que regulan la economía de mercado. Estas precisan de un sistema sofisticado de representación política e instancias independientes de control (jurisdicción, superintendencias, medios de comunicación, etc.) para no embarcarse en un sistema de dominación y explotación burocráticas. La reciprocidad, en cambio, se combina con normas y costumbres del derecho consuetudinario y ofrece posibilidades de regulación económica y de democracia directa dentro de unidades pequeñas, como comunidades y tal vez municipios y regiones. Para poder aprovechar esta ventaja potencial de la economía de subsistencia será necesario ofrecer un marco institucional y políticas de apoyo dentro de una concepción general del Estado y la sociedad. El principio básico para tal vinculación de la reciprocidad local con la organización global es la subsidiariedad.

Una desventaja de la reciprocidad se deduce de su carácter abierto frente a relaciones horizontales y jerárquicas. En su forma de organización vertical la reciprocidad tiende a constituir relaciones de corrupción, de clientelas y facciones. Esta posibilidad la hace útil para armar redes de dominación basadas en relaciones personales. En las relaciones de campesinos y «vecinos» este carácter de la reciprocidad la convirtió en un arma de doble filo, como mostró Caro: para la solidaridad entre campesinos y para las clientelas de algunos «vecinos». Desde la reestructuración de la economía regional hacia La Paz se debilitó el poder de los vecinos y las comunidades vivían un

proceso de relativa libertad en el abandono. La apertura democrática y las reformas administrativas del Estado, que pretenden dar más poder político y económico a la población rural, re incentivan, irónicamente, el interés por armar y fortalecer relaciones de control clientelista, esta vez centralizadas.

Esta tendencia es un argumento más para cuidar y fortalecer las relaciones de subsistencia en y entre las comunidades, como base para la economía regional. No existe un mercado que pueda brindar a los campesinos oportunidades parecidas que a los empresarios, y no existe un sistema democrático que permita una representación efectiva de las comunidades rurales, y mucho menos el sistema puede brindar una seguridad social y económica aceptable. El mercado espera ser formado en un proceso de democratización de la sociedad y del Estado nacional, lo que debería incluir también procesos de domesticación y adaptación del «libre» mercado a las condiciones regionales.

BIBLIOGRAFÍA

- Blum, Volkmar** (1995): *Campesinos y Teóricos agrarios. Pequeña Agricultura en los Andes del sur del Perú*, Lima
- Caro, Deborah** (1985): «*Those who divide us*. Resistance and Change Among Pastoral Ayllus in Ulla Ulla, Bolivia; tesis John Hopkins University, Baltimore
- Cruz, Reyna** (1999): *Destino de la Producción agropecuaria y artesanal de Moyapampa*. Informe de investigación al PIEB
- Chevalier, J.** (1982): *Civilization and the Stolen Gift. Capital, Kin and Cult in Eastern Perú*, Toronto
- Die Zeit**, 13, 1999, 25-27
- Foster, George M.** (1977): *The dyadic Contract*:

A model for the Social Structure of the Mexican Peasant Village, en: Schmidt et al: Friends, Followers and Factions

Greenpeace-DIW-Workshop (1997): Informe en: Entwicklung und Zusammenarbeit 1997, 38, 5/6: 147, Berlín

Harris, O. (1982): *Labor and Produce in Ethnic Economy, Northern Potosí, Bolivia*, en: Lehmann (ed): Ecology and Exchange in the Andes (Economía Étnica, La Paz 1987)

Henderson, Hazel (1997): *Macht beide Seiten zu Gewinnern! Oder Leben jenseits des globalen ökonomischen Krieges*, en: Weizsäcker, E.U. (Ed.) Grenzen-los. Jedes System braucht Grenzen aber wie durchlässig müssen sie sein?

Loske, R. (Ed.)(1995): *Zukunftsfähiges Deutschland - Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung*.

Luhmann, Niklas (1987): *Soziale Systeme*, Francfort/M

Luhmann, Niklas (1994): *Die Wirtschaft der Gesellschaft*, Francfort/M

Magne, Francisco (1999): *Estrategias de Organización socioeconómica en una Comunidad kallawaya (Chajaya)*, Informe de Investigación al PIEB

Maturana, Humberto (1981): *Autopoiesis*, en: Zeleny, M. (Ed.) Autopoiesis. A theory of living organization

Manzaneda, Fernando (1995): *La Organización social para la Producción en la Comunidad de Chullina, Prov. B. Saavedra, La Paz*; tesis Facultad de Agronomía, UMSA

Meadows, Donella H. et al (1992): *Beyond the Limits*, Post Mills, Vermont

Mintz, Sidney W.; Wolf, Eric R. (1977): *An analysis of Ritual Co-parenthood (compadrazgo)*, en: Schmidt, Steffen W. Et al. (Ed.) Friends, Followers and Factions; Universidad de California Press

Montes C., Gonzalo (1995): *Organizaciones y*

Conflictos territoriales en el cantón Amarete (Prov. B. Saavedra); tesis carrera de Sociología, UMSA

Montes C., Gonzalo (1999): *Estrategias de Organización socioeconómica en una Comunidad agrícola-ganadera-artesanal (Moyapampa)*, Informe de investigación al PIEB

Montoya, Patricia (1999): *Estrategias de Organización socioeconómica familiar en una Comunidad alpaquera (Altarani)*. Informe de investigación al PIEB

Patiño, Marco A. (1999): *La Función del Cultivo de la Arveja en las Estrategias socioeconómicas de las Familias de la Comunidad de Chajaya*. Informe de investigación al PIEB

Paz, Lidia (1997): *Biodiversidad de Papa y Yacón en Chullina*; tesis, UMSA

Paz, Lidia (1999): *Estrategias de Organización socioeconómica en una Comunidad alpaquera*. Informe de investigación al PIEB

Platt, Tristan (1982): *The role of the Andean ayllu in the reproduction of the petty commodity regime in Northern Potosí (Bolivia)*, en: Lehmann (1982): *Ecology and Exchange in the Andes Politische Ökologie «Wege aus der Wachstumsfalle»*, enero/febrero 1998, Munich

Rodriguez, Darío; Arnold, Marcelo (1990): *Sociedad y Teoría de Sistemas*, Santiago de Chile

Schulte, Michael (1996): *Tecnología Agrícola Altoandina. El manejo de la heterogeneidad en el valle de Charazani*, La Paz

Schulte, Michael (Ed.) (1998): *La Producción agrícola en la Región Kallawaya*, La Paz

Weizsäcker, E. U. (Ed.) (1997): *Grenzen-los. Jedes System braucht Grenzen aber wie durchlässig müssen sie sein?*, Berlin

Wolf, Eric (1955): *Types of Latin American Peasantries. A Preliminary discussion*. En: *American Anthropologist* 57: 452-471

GLOSARIO

Ayni.- Ayuda mutua: trabajo por trabajo

Casero.- Cliente de comercio con quien existe una relación de confianza

Chuño.- Papa transformada por helada y disecado

Lojri.- Familias que no tienen tierra propia (en Altarani)

Mink' a.- ayuda por pago en producto o dinero

Kallawayá.- Médico ritual y herbolario de ciertas comunidades del valle de Charazani

Kaya.- Oca fermentada y secada

Pagos.- Sacrificios ofrecidos a las deidades locales

T'anta wawa.- Niño de pan, horneado tradicional para «Todos Santos»; en Chajaya se suele «bautizar» los t'anta wawas fundando así nuevos compadrazgos

Qapanas.- Sistemas de terreno con rotación de cultivos comunal; en aymara: Ayanoka

Residente.- Comunario que vive en la ciudad

Rutucha.- Primer corte ritual de cabello

Sullus.- Fetos de llamas y alpacas, disecados y usados en ritos

Takia.- Guano de alpaca y llamas

Uywata.- Criado

Vecino.- Pueblo, generalmente mestizo

Wincha.- Faja para sujetar el cabello

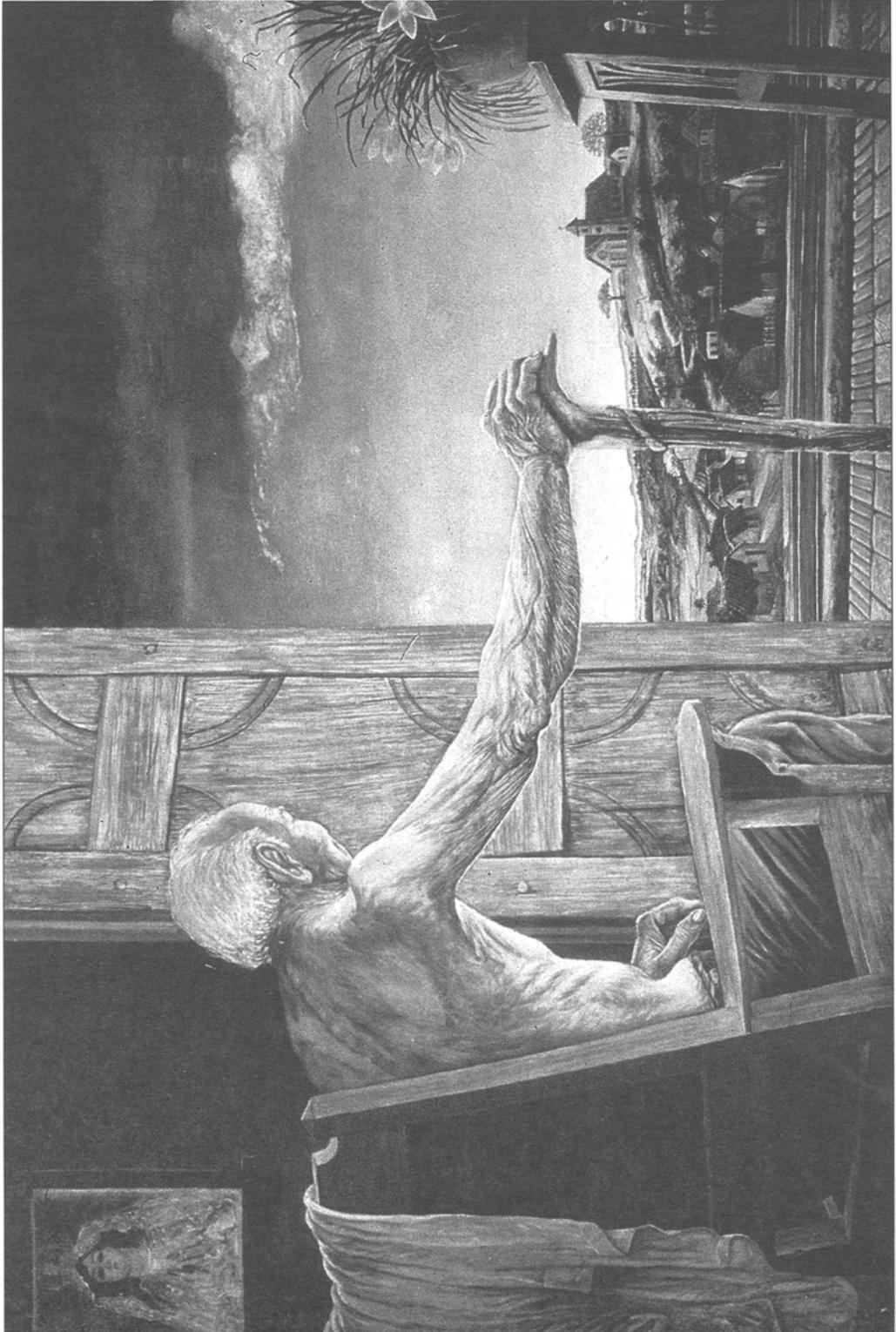
Yanapaco.- Persona foránea, asentada en la comunidad, sin tierra propia (en Chajaya)

Yatiri.- Persona encargada de realizar curaciones rituales

Waki.- Forma de aparcería: una persona pone tierra y trabajo, otra persona semilla y trabajo

Watapurichej.- Sacerdote tradicional encargado de la producción agrícola

Tito Karamato. Esperando el ocaso. 1998



Los circuitos de la cultura masiva en La Paz

He aquí un análisis de los rasgos y rumbos del mundo editorial, fonográfico y audiovisual en la sede de gobierno de Bolivia. Se trata de un primer estudio de estas industrias culturales, financiado por el PIEB¹. El conocimiento de este espacio es un imperativo para tomar decisiones relacionadas con la democracia y el desarrollo. Al final, encontramos tres escenarios de futuro posibles.

**Erick R. Torrico Villanueva, Karina Herrera Miller
y Antonio Gómez Mallea**

Mercado y cultura se han encontrado abiertamente. Ese es un rasgo esencial de la época contemporánea en todo el planeta. Como eje de la producción y el consumo simbólicos, ello ha privilegiado a lo que se define como circuito cultural empresarial, que resulta precisamente de la convergencia entre la lógica mercantil -esto es, la concurrencia de ofertantes y demandantes y el intercambio de bienes o servicios por dinero- y la acción de las industrias culturales que son entendidas como organizaciones privadas que lucran con bienes finales intangibles (significaciones y sentidos), y que están en condiciones de incidir en la construcción de representaciones, imaginarios e identidades.

Se puede hablar actualmente de la existencia de una cultura masiva global, que es una manifestación y una de las portadoras centrales de aquellos procesos macro dentro de los cuales tienen lugar otros, que son propios de cada uno de los países y que, por supuesto, comparten más o menos el carácter de esos otros mayores.

Así, las culturas masivas internas, cuyos productos son transmitidos principalmente por los mass-media (la televisión, sobre todo, la radio, el cine y la prensa periódica), tienen ahora la condición de un locus en el que, de una parte, convergen capitales, intereses, modalidades de acción, bienes y servicios de orden transnacional y nacional, y, de otra parte, entran en relación valores

¹ Este es un resumen de informe del proyecto «Estructura y tendencias del circuito cultural empresarial en la ciudad de La Paz en sus sectores editorial, fonográfico y audiovisual», correspondiente a la III Convocatoria del PIEB.

y pautas culturales globales y locales. En ese cuadro, algunos de los problemas más destacados se refieren a los actores y contenidos de esas culturas, las líneas que unen o separan Estado y mercado y la redefinición de las configuraciones identitarias.

El circuito cultural empresarial, que integra todos esos elementos y ámbitos de dificultad, es, por ende, una zona medular para acercarse a la comprensión de las complejas interacciones que vienen ocurriendo en las sociedades de fin de siglo y que prefiguran su porvenir.

En el caso de Bolivia, una temática como ésta se halla recién en vías de conformarse como objeto de análisis y reflexión. Los juicios o debates más próximos al asunto tienen que ver preferentemente con cuestiones económicas strictu sensu -como las posibilidades de inserción nacional en mercados (sub) regionales o las condiciones de participación en acuerdos de libre comercio- y, en el otro extremo, con una creciente preocupación sectorial por la vigencia cada vez más notoria de un comercio interno de productos culturales masivos ilegales (video-películas, cassetes de música y libros, en especial).

De todas maneras, hasta ahora no había sido planteado un estudio que, como el presente y aunque esté solamente circunscrito a una ciudad, describiera y analizara el mencionado circuito cultural e inclusive llegara a establecer algunas de sus probables proyecciones.

Para el efecto, el proyecto de investigación eligió a tres sectores clave: el editorial, el fonográfico y el audiovisual, cuyo ser, agentes y desempeño se inscriben en los parámetros de las industrias culturales para el mercado. En todos esos casos, por separado primero y en conjunto después, se logró levantar un perfil caracterizador;

pero, además, se hizo un examen de la legislación pertinente y se formuló, con base en los datos de la situación actual, tres probables escenarios del desarrollo futuro del circuito con referencia a la producción cultural masiva nacional y, de modo colateral, a la problemática de las identidades.

A continuación se presenta un avance de la información lograda acerca de cada uno de los sectores investigados, sistematizada en función de sus correspondientes peculiaridades, así como de los resultados generales y las conclusiones.

El trabajo fue llevado a cabo entre octubre de 1997 y octubre de 1998 por un equipo del Centro Interdisciplinario Boliviano de Estudios de la Comunicación (CIBEC)².

EL CIRCUITO CULTURAL EMPRESARIAL EN LA PAZ

El circuito cultural empresarial, que es el espacio de interrelación mercantil entre agentes e instancias de producción cultural para el mercado, está organizado, en el caso de la ciudad de La Paz, en torno a un proceso común de circulación de mercaderías y se encuentra caracterizado predominantemente por una baja cuota de producción original propia, una consiguiente mayoritaria oferta de procedencia extranjera, un relativamente bajo porcentaje de uso de la tecnología productiva instalada, la presencia de una elevada proporción de importación y plagio (piratería), redes empresariales legales e «informales» de distribución y medios de difusión de diferente magnitud que, sin embargo, son capaces de cubrir en conjunto todas las zonas de la urbe.

Si bien el circuito de referencia incluye en la práctica una amplia gama de ramas y productos de la industria cultural³ (que van desde los diarios impresos tradicionales hasta los discos com-

2 El equipo estuvo compuesto por Sandra Villegas T., Marisol Murillo V., Ivana Calle R., Fernando Barrón F. y Javier Troche T.

3 Este concepto, en singular, es empleado aquí para referir el carácter empresarial de la producción, una en gran escala, padronizada

pactos de lectura, CD-ROM o las redes informáticas), para fines de este estudio sólo se trabajó con aquellos agrupados en los siguientes tres sectores: editorial, fonográfico y audiovisual⁴.

El primero comprende a los agentes productores y/o importadores, distribuidores, comercializadores y difusores de periódicos, revistas y libros; el segundo a los de discos (simples y de larga duración), cassetes y discos compactos (CD), y el último a los de películas, video-películas y videos. De esa manera, el trabajo tuvo como objetos de observación las empresas legalmente establecidas correspondientes a cada tipo de agente. También comprendió los productos y servicios ofertados (esto último en el caso de los difusores solamente) y el complejo mercantil, que es el contexto dentro del cual todos ellos se interrelacionan.

No fueron tomados en cuenta los polos de la creación y el consumo, porque no se inscriben dentro de la demarcación de lo empresarial o, dicho de otra forma, por estar fuera de la institucionalidad empresarial que distingue a los agentes de todas las demás fases⁵.

La investigación se ocupó entonces de la composición y estructura del circuito cultural empre-

sarial, de las características de su articulación interna (concentración, tecnologización, transnacionalización y dependencia), de su oferta (procedencia, géneros, precios), de las regulaciones legales que le conciernen (en lo cultural y lo económico) y de las particularidades del mercado en que se desenvuelve.

La investigación fue llevada a cabo a partir de la enunciación de tres problemas principales:

- ¿Cuál es la estructura del circuito cultural empresarial en sus sectores editorial, fonográfico y audiovisual en la ciudad de La Paz?
- ¿Cuáles son las tendencias que caracterizan a este circuito cultural articulado por el mercado?
- ¿Qué consecuencias es dable esperar, en función de esa estructura y esas tendencias, en la producción cultural masiva nacional?

El abordaje del tema de los circuitos culturales, y en especial del definido como privado-empresarial, se hace posible en el marco de una visión conceptual que, derivada de las propuestas críticas de la Escuela de Francfort⁶, conjuga fundamentalmente elementos de la teoría socio-anthro-

(no estandarizada) y destinada al mercado (mediatiza la relación productor-consumidor), pero además peculiarizada por la naturaleza simbólica y simbolizadora de sus productos -es decir, cultural-, y por su consecuente valor significativo.

4 La elección de estos sectores se debió a que:

1. Su estructura y fases productivas y de distribución/comercialización y difusión corresponden a las de la forma industrial;
2. Son los de mayor tradición en el país;
3. Su oferta combina lo nacional con lo extranjero;
4. Están estrechamente vinculados a los medios masivos de difusión;
5. Son los de mayor consumo relativo;
6. Son la base de los nuevos procesos y productos multimedia;
7. Son actualmente un núcleo de la rearticulación de culturas e identidades.

5 Cabe recordar que el carácter industrial atribuido al circuito comprende estas fases: creación-producción y/o importación-distribución-comercialización-difusión-consumo.

6 Se conoce con esta denominación al movimiento de renovación del materialismo histórico, que tuvo origen en el Instituto de Investigación Social que Max Horkheimer dirigió en Francfort desde 1929 y que desplegó la mayor parte de su labor e influencia en el exilio estadounidense a partir de 1933. Tres rasgos clave de esta Escuela -conocida también como «círculo»- fueron su cuestionamiento al determinismo económico, su recuperación de lo subjetivo e individual en el análisis social y su incorporación de los aspectos culturales (superestructurales) a las teorías desarrolladas por Carlos Marx.

ológica de la producción cultural y simbólica⁷ y de la Economía Política de la Comunicación y la Información⁸.

Así, pues, las industrias culturales abarcan la producción y la puesta en circulación de mercancías, cuyo valor de uso es simbólico y que tienen, por ende, la posibilidad de incidir en la conformación de las representaciones imaginarias de sus consumidores. Por ello, su radio de acción no se restringe a la fabricación de contenidos culturales, sino que incorpora el contacto con los públicos (distribución, comercialización y difusión) e inclusive la fabricación de los bienes de capital necesarios para la producción cultural masiva y la «meta-simbolización» de los productos simbólicos (Zallo) para su venta⁹.

Pero además, se toma en consideración que en países de escaso desarrollo industrial y con una economía básicamente terciaria como Bolivia, el sector de la importación tiende a ser más relevante que el de la producción exportable¹⁰. Este hecho es por lo tanto determinante para la conceptualización de las industrias culturales.

En consecuencia, para lo que aquí interesa, se puede concluir en que las industrias culturales son las organizaciones materiales ocupadas de la producción, importación, distribución, comercialización y difusión de mercancías de consumo masivo con contenido simbólico¹¹. Aunque este estudio se centró en las empresas legalmente constituidas, se debe señalar que existen otras que operan de manera clandestina y que tienen, cuando menos en el país, una creciente incidencia en el mercado cultural.

LA PAZ: CULTURA Y MERCADO

La Paz es una de las más importantes ciudades en el contexto nacional. Su conformación como centro urbano está relacionada con los niveles productivos que alcanzó y que hoy, pese a las diferencias que ya se muestran con Santa Cruz, la siguen colocando dentro de los tres primeros sitios de importancia socioeconómica en Bolivia.

Su principal fuerza reside en ser sede del gobierno central. Aquí se concentran las instancias de los poderes legislativo y ejecutivo, además de

7 Esta teoría se funda en tres supuestos: que la cultura como simbolización es una característica esencialmente humana, que la cultura es un producto social y que la cultura es determinada por el contexto histórico, y por esa vía se conecta con la tradición británica de los cultural studies.

8 Ésta es el resultado de la aplicación de las herramientas del materialismo histórico al análisis de las industrias culturales en lo que tiene que ver con sus estructuras de propiedad y control, su expansión transnacional y sus usos para la difusión de ideología. Se constituye a partir de la década de 1970 con el aporte de algunos autores críticos estadounidenses y europeos que «...tienen en común el deseo de evidenciar la faceta económica (la más escondida) de la comunicación, la formación de grandes grupos económicos transnacionales, los fenómenos de dominación que resultan y los aspectos estratégicos de los flujos transnacionales de elementos o productos culturales» (Miège, 1996:48).

9 Esta es una referencia a la publicidad comercial que los productos culturales requieren para su ingreso y realización en el mercado.

10 El valor total de las exportaciones tradicionales y no tradicionales bolivianas para 1995 fue de 1.181 millones de dólares, en tanto que el de las importaciones en esa misma gestión ascendió a 1.433 millones de dólares. (INE, 1996:35-36). Otros datos: el Lloyd Aéreo Boliviano compró en 1996 por un total de 76,9 millones de dólares, siendo la principal importadora del país, mientras que la Sociedad Aceitera del Oriente, en 1997, como la empresa más importante en el comercio exterior boliviano, sólo exportó por valor de 51,7 millones de dólares. (Véase el semanario «Nueva Economía», La Paz, números 190 y 239, de septiembre de 1997 y agosto de 1998, respectivamente).

11 Cabe advertir que en esta definición ya están presupuestadas las industrias de servicios culturales y comunicativos -concretamente los mass-media: prensa, radio, televisión y cine-, encargadas de hacer llegar los productos culturales masivos a los consumidores. Se debe tener en cuenta, por tanto, que los medios son al mismo tiempo industrias y medios de otras industrias.

las reparticiones que asumen decisiones de alcance nacional.

Sin embargo, pese a ello y como características propias del sistema social vigente, existen profundas diferencias socioeconómicas y culturales que dibujan un panorama de desarrollos económico-culturales desiguales que coexisten y se extienden por la geografía urbano-metropolitana y urbano-periférica de la ciudad.

Estas dinámicas han configurado un espacio de interculturalidad abierta, más aún si se considera además que existe un flujo de personas constante entre las ciudades de La Paz y El Alto. La población de esta última es primordialmente de origen aymara y proviene tanto de las provincias del departamento como de otros puntos aledaños de la región altiplánica. A ello se suman habitantes del valle y del oriente que se han asentado en las laderas y sectores periurbanos de la ciudad.

Esta multiplicidad ha generado intercambios permanentes y ha conformado frentes culturales variados que han constituido también demandas y, por lo tanto, producción cultural diversa (como el caso por ejemplo de los pequeños productores fonográficos).

CULTURA MASIVA Y LA PRESENCIA DE CIRCUITOS CULTURALES

El reordenamiento de la estructura mass-mediatíca de la ciudad de La Paz está marcado, en el ámbito mercantil, por acontecimientos de orden económico-político que afectaron al país en su conjunto desde poco antes de la mitad de la década de los 80.

El circuito cultural empresarial quedó entonces definido sobre la base de lógicas mercantiles que hoy configuran el espacio de la oferta cultural predominante. La propiedad y control privados, la escasa regulación legal sobre ellos, las estructuras organizativas de mercado, los intereses

lucrativos antes que sociales y la poca o nula consideración sobre la participación de los públicos en la conformación programática y de contenidos son el marco sobre el que se desenvuelven en la actualidad los procesos de producción (o importación), reproducción y distribución de los productos culturales masivos en la sociedad pa- ceña.

Sin embargo, la ciudad también posee un circuito cultural público donde circulan otros productos culturales para el consumo, pero de un modo no masivo. Así se pueden anotar 16 museos, 25 galerías de exposición y arte, nueve fundaciones con espacios culturales, 40 centros culturales y nueve bibliotecas principales.

HACIA EL CONOCIMIENTO DEL CIRCUITO

En términos amplios, el enfoque teórico-metodológico empleado permitió estudiar al objeto en un contexto donde se reconoció, por un lado, el modo en que se organiza la producción cultural industrializada y sus implicaciones económicas para el desenvolvimiento de las sociedades actuales, y, por otro, las articulaciones de las industrias culturales nacionales con las transnacionales, sus relaciones en los planos de la producción, la distribución y el consumo en un marco de economías y culturas signadas por el fenómeno globalizador y mundializador.

Asimismo, el acercamiento elegido destacó la nuclearidad de la instancia organizativa cultural ahora primordial, el mercado, y la de su principal agente, la empresa privada, constituidos en dinamizadores casi exclusivos de la producción cultural masiva en general.

Aunque se admite la presencia de otras instancias y agentes en los procesos culturales masivos, se priorizó aquí el hecho de que en los cuadros democrático-liberales, aquellos se encuentran conformando circuitos más bien periféricos dado que el

complejo privado-mercantil ha sido colocado como actor central de la cultura.

Desde ese punto de vista, el abordaje que se hizo del objeto fue necesariamente multidisciplinario. En lo concreto, combinó elementos de la sociología de la comunicación y de la cultura, la economía política de la comunicación y la legislación cultural para hacer aprehensible una cuestión -el circuito cultural empresarial- que comporta varias dimensiones y un complejo conjunto de interrelaciones.

El análisis de los ya referidos tres sectores del circuito (editorial, fonográfico y audiovisual) estuvo basado principalmente en la descripción y proyección de las actividades inherentes tanto de las fases como de los agentes que hacen posible la producción y circulación material de los bienes culturales.

En este sentido, la fase fue comprendida como un conjunto de operaciones que conforman una determinada etapa o periodo dentro de un proceso mayor y posibilita un cambio cuali-cuantitativo del desarrollo del mismo.

Por su parte, el agente fue definido como aquel portador o facilitador de una determinada acción, hábito o función dentro de cualquiera de las fases. Así se clasificó a estos agentes en pro-

ductores, importadores, distribuidores, comercializadores y medios de difusión.

LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Para el proceso de acopio y sistematización de la información necesaria, la investigación seleccionó las herramientas metodológicas con el cuidado de aplicarlas según dos criterios: su secuencia lógica, su interrelación complementaria y su aplicación a las características de la investigación.

De esta manera se construyó una división de técnicas para:

- Lo descriptivo-analítico: en la que se ubicó a la observación documental, la encuesta, la observación de campo, la entrevista semi-dirigida, los paneles de información y discusión;
- Lo prospectivo-tendencial: cuya herramienta principal fue la prospectiva.

Construidas las listas y clasificados los agentes por el tipo de actividad (es), se procedió a establecer la magnitud de la población que detalla a 751 agentes -con repetición del conteo cuando el agente está presente en más de una fase- distribuidos en las distintas fases. La relación puede verse en el cuadro 1.

CUADRO 1

Agentes	productores	importadores	distribuidores	comercializadores	difusores	N	%
Sectores							
Editorial	74	57	127	66	5	329	44
Fonográfico	42	14	9	49	65	179	25
Audiovisual	64	30	15	90	44	243	31
TOTAL	180	101	151	205	114	751	100

De este universo, la fracción que se decidió seleccionar corresponde proporcional y numéricamente a lo que se observa en el cuadro 2.

en la fase productiva y sus agentes principalmente (insumos, tecnología, capacidad productiva, relaciones de propiedad, dimensiones em-

CUADRO 2

Agentes	produc-tores	impor-tadores	distribui-doress	comercia-lizadores	difu-sores	N	%
Sectores							
Editorial	15	12	25	13	1	66	44
Fonográfico	8	3	2	10	15	38	25
Audiovisual	13	5	4	22	3	47	31
TOTAL	36	20	31	45	19	151	100

Los criterios establecidos para la elección de la muestra corresponden a:

- Un 20 por ciento de la población fijada intencionalmente a fin de elevar el número de entrevistados en sectores como el fonográfico que mostraba bajos índices al descender el porcentaje de la muestra.
- Un tipo de muestreo combinado entre lo probabilístico y no probabilístico.
- * Una proporcionalidad que estableció porcentajes según la verdadera dimensión de las fases y agentes dentro del universo.

La validez de la medición estuvo dada por la dotación de información obtenida y fijada de antemano por los objetivos planteados para la técnica y por la correlación de las variables centrales de la hipótesis inicial propuesta a partir de cuatro temas (variables) centrales:

- La estructura productiva del circuito reflejada

presariales, entre otros).

- La estructura de distribución, que fue relacionada con la fase y agentes de importación, distribución, comercialización y difusión (productos principales, orígenes, relaciones comerciales a partir de las actividades, normas legales que regulan estas actividades, estrategias y percepciones sobre la demanda).
- Las percepciones y diagnóstico de la situación de cada sector por parte de sus agentes.
- Las relaciones establecidas de dependencia vertical y complementariedad con las industrias culturales transnacionales (en insumos, tecnología, capital, productos acabados, diseños y estrategias de oferta, formas de comercialización y difusión).

Los cuatro temas fueron estructuradores de las preguntas y en muchas de ellas se conjugaron estos intereses. Por lo tanto, se recurrió a una validez de constructo derivada de los conceptos integradores de las hipótesis planteadas ¹².

12 Dentro de las tres formas existentes para evidenciar la validez de un instrumento de medición, la de validez de constructo es quizás la más importante pues es la que establece las mediciones con relación a otras mediciones que tienen que ver con las hipótesis derivadas de ciertas teorías y se relacionan a los conceptos medidos efectivamente (Cfr. Hernández Sampieri y Otros, 1996: 245).

En tanto, la confiabilidad de este instrumento fue verificada mediante la medida de estabilidad o confiabilidad por test-retest a través de fases que correspondieron a pruebas piloto, en las que se ajustó la elaboración y sentido de algunas preguntas de carácter abierto y otras con respuestas dirigidas.

APUNTES ACERCA DEL SECTOR EDITORIAL PACEÑO

Una caracterización general puede definir al sector editorial como aquel que se ocupa de la producción-reproducción, distribución, comercialización y difusión de los productos culturales impresos tradicionales que utilizan el soporte del papel, considerados como mercaderías destinadas a un consumo masivo.

El estudio seleccionó tres subáreas de este sector: el libro, la revista y el periódico.

El panorama general está configurado por la presencia de 135 empresas de las que 102 están dedicadas a la producción, importación, distribución y/o comercialización del libro. Los agentes en el caso de las revistas llegan a 28, tres de los cuales mantienen actividad simultánea en el subsector libro. Los agentes en el caso de los periódicos llegan a ocho con tres de ellos en actividades vinculadas al libro.

El libro constituye el producto predominante en el sector y su configuración de agentes detalla un 80 por ciento que se dedica simultáneamente a las cinco fases descritas.

Las revistas en el mercado paceño son las que mayores dificultades atraviesan para su aparición continua debido a las fluctuaciones económicas de esta actividad. Se encontró un sistema muy precario de producción, distribución y comercialización debido a que por lo común un par de personas son las que se encargan de casi todas las fases. La falta de lectores para este producto y la fragmentación de gustos, temáticas e intereses hace difícil el surgi-

miento de estas producciones. No obstante, algunas han logrado trascender los obstáculos y ser reconocidas en el mercado paceño.

Existen al menos tres importadoras grandes de revistas que abarcan todo el mercado paceño con productos chilenos, argentinos, españoles o estadounidenses.

Al igual que las revistas, los periódicos se constituyen tanto en productos como en medios de difusión de otros productos culturales. Se encontraron, entre otros, periódicos que distribuyen alternativamente discos compactos, revistas, libros y fascículos. En La Paz están concentradas ocho empresas periodísticas, cuatro de las cuales son además empresas editoras.

En el caso de las revistas y los periódicos, los agentes concentran todas las fases del proceso productivo y se constituyen en monoproductoras al tener como única mercancía dichas publicaciones regulares.

En una panorámica del sector se estimó que el origen de los productos es mayoritariamente extranjero hasta en un 85 por ciento, especialmente en el sector libros, cuestión que eleva los precios de adquisición de ellos por parte de los consumidores.

La percepción sobre las actividades del sector resulta negativa, porque existe la visión de la escasez de lectores debido a la competencia audiovisual y al escaso poder de compra de la mayoría de la población.

Las organizaciones o asociaciones del sector están vinculadas más a la actividad libresca: la Cámara Boliviana del Libro, la Asociación de Distribuidores de Libros a Plazos, la Asociación de Vendedores de Libros y Revistas, entre otras, han volcado sus esfuerzos, en especial en el caso de la primera, a la lucha contra la piratería y el contrabando que afectan la actividad de los importadores legales y de los pocos editores de libros nacionales.

El sector ha podido insertar en el Parlamento la postergada Ley del Libro que pretende ser un instrumento regulatorio y de protección para este bien cultural. No existe hasta ahora ningún otro instrumento legal que ampare o fomente la actividad.

APUNTES ACERCA DEL SECTOR FONOGRÁFICO PACEÑO

El sector fonográfico se ocupa de producir, importar, distribuir, comercializar y difundir los productos culturales sonoro-musicales, cuyos soportes principales son el disco compacto de uso extendido, pero aún no tan masivo como el casete, que es el producto más popular del sector, y el disco de vinilo que atraviesa un proceso de extinción.

La división de subsectores no fue posible aquí, porque se encontraron empresas que producen en los tres soportes alternativamente.

La investigación registró 189 agentes, de los cuales 42 son productores, 14 importadores, 9 distribuidores, 49 comercializadores y 75 difusores. Sin embargo, estas cifras están sobre la base de un conteo de repetición, en donde existen empresas que concentran las cinco funciones.

En el área de producción es posible identificar a dos grandes frentes: los «grandes productores» (como Discolandia Ltda. o Lauro y Cía.) y los «pequeños» (Discos Cóndor o Producciones Andino). Estas últimas son la mayoría de los agentes, mientras las primeras apenas llegan a seis. Una característica socio-cultural importante es el origen rural-migrante de sus productores o propietarios, cuyos productos están ligados a gustos y preferencias de música popular del campo y la ciudad.

El sector se ha reconfigurado también a partir de la incursión de empresas transnacionales como Sony Music o BMG Bolivia, que han llegado a competir con gran fuerza en el reducido mercado nacional.

Tanto las «grandes» como las «pequeñas» empresas dependen de los insumos extranjeros. La comercialización de productos es variada y se pueden distinguir aquellas producciones nacionales que son copias de las extranjeras, las extranjeras propiamente y las producciones nacionales con música de intérpretes nacionales.

Los agentes de comercialización tienden también a dividirse en los que producen, distribuyen y comercializan y entre aquellos que sólo comercializan. Para el caso de los primeros, esto se liga a las cadenas de distribución-comercialización de los seis agentes productores grandes.

Los agentes de difusión son principalmente las radioemisoras que se distribuyen en 28 para el caso de Amplitud Modulada y 37 para Frecuencia Modulada. Algunas empresas radiofónicas son de propiedad de algunos productores del sector.

El precio de los productos tiende también a separarse por su origen extranjero o nacional y por el tipo de soporte del mensaje.

En materia de legislación vigente se tiene a la Ley de Derechos de Autor que determina obligaciones sobre los derechos de los artistas, autores y fonogramas. Aunque muchos la juzgan como una de las más completas en Latinoamérica, su aplicación es todavía bastante desconocida incluso por los propios agentes del sector.

Las organizaciones más importantes dividen a productores y artistas: la Asociación Boliviana de Productores Fonográficos, la Sociedad Boliviana de Autores y Compositores, la Asociación Boliviana de Autores, Intérpretes y Ejecutantes de Música y la Asociación Boliviana de Productores de Sonido Grabado.

APUNTES ACERCA DEL SECTOR AUDIOVISUAL PACEÑO

El sector comprende la producción de bienes cinematográficos (películas) y audiovisuales diversos (videos, video-películas, video-karaoke y pro-

gramas de televisión) distribuidos en tres zonas de acción, a saber: el cine, la televisión y el video.

En términos generales, el sector audiovisual paceño alcanza a 63 agentes de producción, 23 de importación, 19 de distribución, 109 de comercialización y 15 de difusión. Juntos alcanzan a un total de 229 agentes, cuatro de los cuales desempeñan funciones de importación y distribución.

En el sector, del total de los productores, seis son los agentes que no están constituidos como empresas propiamente y actúan a partir de productores individuales, especialmente en el caso de la televisión.

Los canales de televisión son importadores y difusores al mismo tiempo. En lo concerniente a la comercialización es muy fuerte la presencia de quienes negocian con el video, entre los que se puede mencionar un importante número de video-clubes y centros de video-canje.

El subsector del cine comporta un total de seis agentes de producción, cuatro de importación, cuatro de distribución, 17 de comercialización y 17 de difusión. La actividad se ha dinamizado gracias a la aprobación de la Ley del Cine a través de la que fue posible la constitución del Conacine (Consejo Nacional del Cine), que en el último tiempo ha apoyado la realización de películas y series nacionales. No obstante, ninguna de las producciones pudo recuperar plenamente lo invertido.

En lo relativo a importación y distribución, la situación es alarmante, porque la cantidad de agentes se ha reducido formalmente a dos: «Waza Films» y «Manfer Films».

El origen de la oferta de los productos importados es primordialmente estadounidense, con excepcionales casos de productos europeos venidos de Italia o España.

Asimismo, el ámbito de la exhibición se ha visto restringido a tres salas de estrenos, a pesar de que existen 17 en toda la ciudad.

A su vez, el subsector televisión cuenta con 21 agentes de producción, 15 de importación, 14 de distribución, dos de comercialización y 14 de difusión.

Aunque existe una proliferación de canales de televisión que se constituyen en los importadores, distribuidores y difusores por excelencia, se ha mantenido invariable la tendencia a estructurar la programación televisiva con productos extranjeros. Las iniciativas aisladas y carentes de respaldo con miras a la producción propia no han sido suficientes para superar ese estado de dependencia de la televisión nacional.

La procedencia de los productos vuelve a situar a las empresas de los Estados Unidos como productoras-distribuidoras hegemónicas en lo audiovisual, a pesar de que existen también algunos otros de redes transnacionales latinoamericanas (Televisa, S.A. y O'Globo).

La producción televisiva nacional es marginal. Se concentra en cubrir sólo la parte de información vía noticiosos y algo del entretenimiento con programas de concursos y shows musicales sobre todo en el fin de semana.

El tercer subsector es el de video. Se identificaron a 40 agentes de producción, pero que no corresponden a una catalogación empresarial, sino más bien a iniciativas particulares, tres agentes de distribución, 89 de comercialización y 12 de difusión. Entre los que producen en video destacan aquellos que lo hacen para las Organizaciones No Gubernamentales o Internacionales de Cooperación, para la televisión y quienes trabajan en productoras propias o ajenas.

La distribución y la comercialización de video-películas (esto es, filmes grabados en formato de video para su venta o alquiler) son actividades más cercanas a la piratería y al contrabando. Son pocos los agentes instituidos empresarialmente como Errol's, Eufforia y Edi's, aunque éstos de todos modos sigan siendo ilegales. El mayor mo-

vimiento lo realizan pequeños comerciantes -de carácter «informal»- distribuidos en varias zonas de la ciudad a través de la venta, canje o alquiler de videos.

El instrumento que ha concentrado el intento de regulación en el área es la Ley del Cine, pero los mecanismos efectivos se han mostrado lentos a la hora de poner orden en el campo de la comercialización del audiovisual.

ESTRUCTURA, TENDENCIAS Y ALGUNAS CONCLUSIONES

Antes que realizar un estudio sólo descriptivo, en este caso tratamos de relevar aspectos comunes a partir de las preguntas directrices de la investigación que buscaron conocer cuál es la estructura y las tendencias del circuito cultural empresarial en la ciudad de La Paz en los tres sectores antes señalados.

Una primera observación es que la lógica mercantil caracteriza la organización del circuito cultural empresarial en la ciudad de La Paz. Ello quiere decir lo siguiente:

- La instancia fundamental de articulación de la producción cultural masiva empresarial es el mercado;
- El agente por excelencia de esta instancia es la empresa privada, que independientemente de los objetivos culturales que persiga, mantiene su actuación dentro de la lógica costo/beneficio;
- Por lo tanto, el Estado juega sólo un papel regulador -aunque incompleto y no siempre preciso- con excepción de lo que ocurre en el subsector cine, donde participa mediante inversión directa a objeto de alentar la producción nacional.
- Entre los otros sectores, el editorial disfruta de una preferencia arancelaria para importación de libros (arancel andino del dos por ciento). El

resto no posee ninguna ventaja comparativa respecto de otros rubros de la actividad económica. La lógica mercantil hace que el producto cultural sea visto como una mercancía que genera valor. Este hecho hace que el intercambio de los productos culturales esté condicionado por la libre oferta y demanda.

- Finalmente se puede anotar que esta lógica es hegemónica dentro del proceso general de producción cultural, frente a otras instancias (incipientes) y lógicas como la estatal/pública o la comunitario/asociativa.

En cuanto a su composición, el circuito cultural empresarial en La Paz comprende tres sectores principales: editorial, fonográfico y audiovisual.

La distribución de agentes no es homogénea ni equilibrada. Ello quiere decir que existe una mayoría de agentes importadores y distribuidores en lugar de productores. Esta tendencia define al circuito como esencialmente distribuidor de productos culturales provenientes del extranjero antes que productor de sus propias mercancías culturales.

Dicho fenómeno hace que el circuito cultural empresarial paceño esté fuertemente articulado, con una relación dependiente, a los circuitos culturales empresariales transnacionales originarios de países altamente industrializados (fundamentalmente Estados Unidos y España) e incluso a los de países latinoamericanos que han avenajado a Bolivia en la producción de bienes culturales como Brasil, Argentina, Colombia, México y Perú. Sin embargo, esta es una característica que varía en función de los sectores y subsectores.

Un hecho novedoso que viene a sumarse a esta situación es el arribo al país de transnacionales de la producción cultural en los tres sectores. Muestra de ello es la llegada el grupo editorial

español «Santillana», encargado de toda la producción editorial para la Reforma Educativa, iniciada en Bolivia en 1994. En el sector fonográfico está la presencia de empresas como BMG, «Polygram» y «Sony Music», que ha convertido al mercado paceño en otro espacio de competencia mercantil internacional. Respecto al sector audiovisual, hay que decir que éste siempre se caracterizó por una fuerte presencia de transnacionales distribuidoras de filmes producidos en Hollywood, como «Universal Pictures», «Columbia Pictures» o «Metro Goldwyn Mayer». Los distribuidores nacionales eran ya simples transmisores de los productos de las grandes empresas filmicas.

Otro hecho que debe anotarse es la llegada de accionistas extranjeros a la televisión boliviana, como el caso de Televisa (Méjico) a ATB y de la argentina Supercanal a la TV cable, además de comercializadoras foráneas de videos como Errol's (Chile).

Sumado a ello está el fenómeno de la concentración tanto vertical como horizontal. Grupos nacionales y extranjeros se han apoderado de empresas ligadas a los tres sectores mencionados. Un ejemplo es el Grupo Garafulic, que concentra hoy canales de televisión, periódicos, una revista y empresas de distribución de material para televisión, además de otras ligadas a otros sectores de la actividad económica del país. Otro caso similar es el del sector fonográfico donde el Grupo Dueri concentra productoras fonográficas y emisoras de radio.

Se da también una concentración en el ámbito de los agentes. Así, la producción, importación, distribución y comercialización se concentran en muchos casos en manos de un solo multi-agente. Empresas editoriales como «Los Amigos del Libro» o «Don Bosco» cumplen a la vez todas las fases del proceso empresarial. Algo similar, aunque no de forma tan marcada, ocurre

en el sector fonográfico con empresas como Discolandia, que asume todas las etapas mediante la producción, distribución y comercialización de sus productos. En cine, «Waza Films» y «Manfer Films» importan y distribuyen más del 90 por ciento de las películas que se ven en Bolivia.

Como se adelantó, el estudio comprende una observación sobre las fases de producción, importación y comercialización de los productos culturales. En cuanto a la producción se consideró importante analizar la calidad y la capacidad de la tecnología instalada, mientras que en lo que concierne a la importación, se indagó sobre los países de origen de los insumos. Finalmente, se estudiaron las diversas formas que adquieren las prácticas de comercialización, hecho que no sólo refleja el desarrollo productivo del circuito, sino también el de su mercado consumidor.

Como resultado de ello, quedó confirmado que el circuito cultural empresarial de la ciudad de La Paz tiene una tendencia a ser más de carácter reproductor y comercializador de los productos culturales masivos extranjeros, que productor de bienes culturales nacionales de índole industrial y consumo masivo.

La combinación de estos elementos da lugar a estos tres escenarios probables de futuro:

- El circuito cultural empresarial mantiene intactas sus condiciones actuales. El mercado continúa reducido, no se incentiva la producción, se sigue subutilizando la capacidad instalada y tolerando la piratería, los esfuerzos contra la ilegalidad son aislados, el Estado no participa en el control ni en la promoción, los agentes empresariales fundamentales son los distribuidores/comercializadores y los difusores. Lo que se puede esperar es una enfatización de la terciarización, la dependencia y la transnacionalización. La producción es reemplazada cada vez más por la reproducción. La

pluralidad nacional no halla posibilidades de expresión.

- El circuito cultural empresarial empeora sus condiciones actuales. El mercado sufre una mayor reducción, la concentración aumenta. El único incentivo existente, el Fondo de Fomento Cinematográfico, entra en crisis. El mercado es copado por la piratería y el contrabando, los legalistas pierden la batalla. El Estado se abstiene por completo de participar en el control y la promoción, deja indefinidamente pendiente la consideración de las leyes del Libro y de Propiedad Intelectual, así como la reforma del Código Penal orientada a hacer de la piratería un delito de orden público y no privado. Crecen las barreras fiscales. Aumenta la intervención transnacional en el mercado. Los agentes fundamentales del circuito son las transnacionales, los medios de difusión (la televisión, ante todo) y los productores y comercializadores «piratas». Lo que se puede esperar es una enfatización de la terciarización, la ilegalidad, la concentración, la dependencia y la transnacionalización. La reproducción sustituye enteramente a la producción nacional. Se cierran las escasas empresas productoras. La pluralidad nacional es desconocida y acallada.
- El circuito cultural empresarial mejora sus condiciones actuales. El mercado interno se amplía y se abren oportunidades de comercio exterior, particularmente dentro de los procesos integracionistas (Comunidad Andina, Mercado Común del Sur). Nacen y aumentan los incentivos y facilidades para la producción cultural nacional, tanto desde el Estado como desde la iniciativa privada. Se combate efectivamente a la piratería y al contrabando. Son aprobadas las leyes del Libro y de Propiedad Intelectual y la reforma del Código Penal, se regula la participación de las transnacionales en el mercado, se estructuran líneas de política cultural demo-

cráticas. Crece la utilización de la capacidad instalada. Los agentes fundamentales del circuito son los productores; todos los demás desempeñan un papel complementario. Lo que se puede esperar es un tránsito de la intermediación a la producción legal sostenida. La concentración cede lugar a la diversificación. Aumentan el empleo y la utilización de la capacidad instalada. Suben las ventas de productos propios y se abren mercados de exportación. El marco legal se completa y cumple. La pluralidad nacional empieza a encontrar posibilidades de expresión.

Frente a un estado de cosas poco propicio y dado que «El desarrollo de la industria cultural constituye, hoy más que nunca, un núcleo estratégico para el impulso de un modelo endógeno de desarrollo» (Calderón y Otros, 1996:95), así como la redefinición y revalorización de la identidad plural propia implica asegurarse un espacio en el mundo globalizado, y considerando además tres escenarios de futuro ideales, se hace imprescindible pensar en una definición explícita de políticas culturales desde el Estado, lo que no significa que éste tome a su cargo la generación y distribución de los bienes culturales o aspire a reglamentar de modo puntual las actividades de los privados en esta materia.

Lo que se necesita es que las decisiones sobre los recursos culturales disponibles -esto es acciones de «control cultural»- sean asumidas en una perspectiva de democratización y potenciamiento internos, con la participación del Estado, los empresarios y las organizaciones sociales, pero también con la intención de promover una relación más equitativa con las industrias culturales transnacionales y sus ofertas.

Unas políticas democráticas de cultura apuntan, en lo general, a desarrollar pluralmente las culturas de los diversos grupos de que está compuesta

la sociedad, así como a permitir el acceso y el consumo culturales equivalentes para los diferentes grupos de la población, y en lo particular suponen la intervención pública en la dotación de infraestructuras, preservación del patrimonio, regulación del mercado y fomento de la producción en las artes, los servicios comunicativo-culturales y, lo que acá interesa, las industrias culturales.

REFERENCIAS

- Bonfil, Guillermo. 1996 *Pensar nuestra cultura*. Alianza Editorial, México. 3^a reimp.
- Calderón, Fernando y Otros. *Esa esquiva modernidad. Desarrollo, ciudadanía y cultura en América Latina y el Caribe*. Editorial. Nueva Sociedad. Caracas.
- Miège, Bernard y PAILLIART, Isabelle. 1995 *Las industrias culturales en la era de los medios audiovisuales y las redes de difusión*, en *Investigaciones de la Comunicación*. Anuario

- ININCO. N° 7. Universidad Central de Venezuela. Caracas. 1995. pp. 13-31
- De Moragas, Miquel (Edit.). 1993 *Sociología de la comunicación de masas*. I. Escuelas y autores. Ediciones G. Gili, S.A. Barcelona. 3^a edic.
- Instituto Nacional de Estadística 1992 *Censo de Población y Vivienda*. INE. La Paz.
- Bolivia en cifras. INE. La Paz. 1997^a *Suplemento estadístico*. La Paz. Año 2, n° 8.
- 1997^b *La Paz. Indicadores sociodemográficos por secciones de provincia*. INE. La Paz. 1997^c *Suplemento estadístico*. La Paz. Año 2, n° 9. 1997^d *Anuario Estadístico* INE. La Paz.
- Hernández, Roberto y Otros. *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Editorial, Bogotá.
- Miège, Bernard. 1996 *El pensamiento comunicacional*. Universidad Iberoamericana. México.
- Zallo, Ramón. *El mercado de la cultura. Estructura económica y política de la comunicación*. Editorial Gakoa Liburuan. País Vasco.



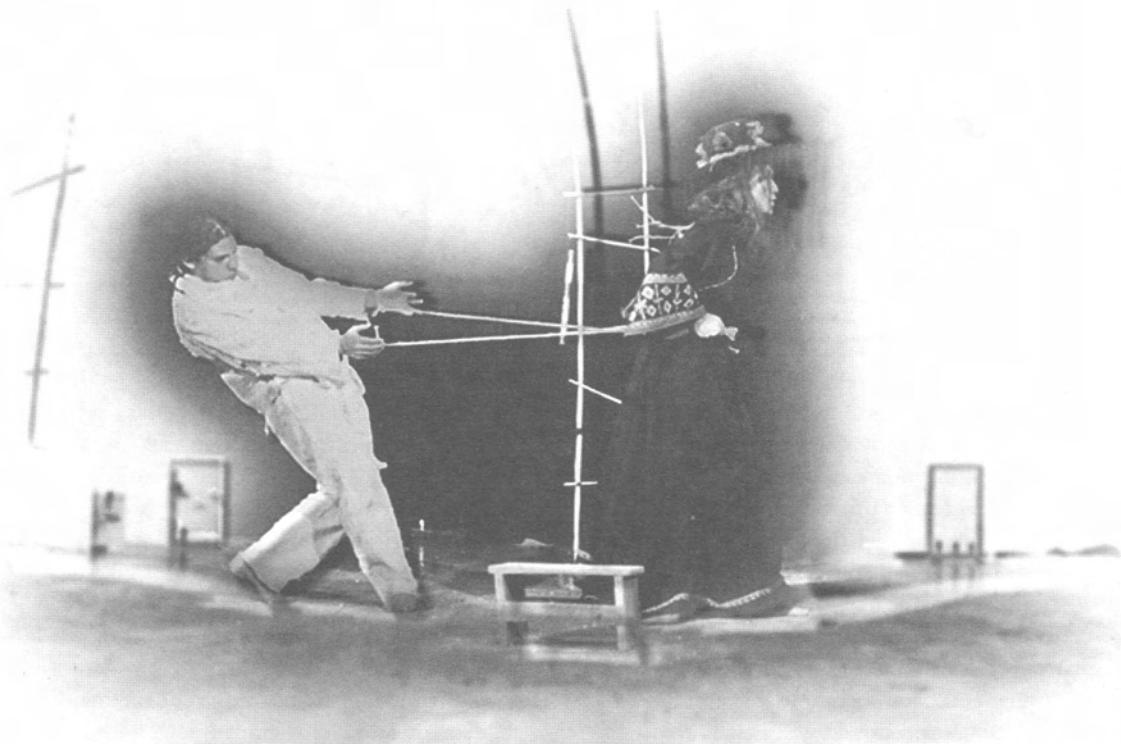
Tito Karamontt. *Despajando la tarde (detalle)*. 1998

TEATRO EN BOLIVIA

La Paz y Santa Cruz, dos escenarios internacionales

Las debilidades internas, en materia teatral, se vieron de pronto confrontadas y por qué no, fortalecidas por la refrescante brisa que han permitido tres encuentros internacionales en sólo tres años. Un recorrido por la actividad teatral boliviana.

Mabel Franco Ortega



"Teatro de Los Andes", dirigido por César Brie, en una de sus excelentes creaciones, "Las Abarcas del Tiempo"

Bolivia es un país sin tradición teatral. Eso no significa que haya habido intentos muy serios que hubiesen podido iniciarla. Ahí están los emprendidos por Liber Forti con "Nuevos Horizontes" hace algo más de 50 años, Darío Gonzales con el "Teatro Runa" o el teatro universitario paceño en la década del 70, sólo por mencionar algunos. Por razones que merecen una investigación, esos momentos simplemente se interrumpieron sin encontrar a quien tomara el relevo. Fueron como semillas que en algunos casos llegaron a constituirse en árbol, quedándose troncos luego, sepultados para la memoria de las nuevas generaciones de teatristas, las que una y otra vez han debido comenzar de cero, como si antes de ellas no hubiese pasado nada.

Bolivia es un país que cuenta hoy con muy pocos actores y actrices profesionales, en el sentido de estar dedicados éstos a la actuación a tiempo completo. Tampoco existen sino contados grupos teatrales establecidos, pues la mayoría son elencos que se reúnen ocasionalmente para producir algún espectáculo, utilizando para ello el tiempo que queda libre luego de otras actividades de estudio o trabajo.

Tampoco es que haya opciones distintas para cultivar la profesión cuando no es posible hacer teatro: la televisión o el cine, por ejemplo.

Así las cosas, los pocos que se aventuran a vivir de la actuación cargan una pesada responsabilidad. O se dedican a preparar en largo tiempo

un buen espectáculo -enfrentando el riesgo de que el público los haya olvidado para cuando esté listo el estreno y por tanto ignore la convocatoria-, o multiplican su presencia a riesgo de sacrificar la calidad, lo que al final suele derivar exactamente en lo mismo: el alejamiento del espectador.

Bolivia es un país de escasa o ninguna actividad teatral fuera del eje central que forman las ciudades de La Paz, Santa Cruz de la Sierra y Cochabamba (hay que mencionar también a Sucre por la presencia de "Teatro de los Andes" que eligió a esta ciudad, en realidad a Yotala, como su

sede, pero «una golondrina no hace verano»).

De dichas ciudades, La Paz es la más «teatral», pues concentra a la mayor cantidad de personas y grupos dedicados en el país, al arte de las tablas. Y, por ser la sede de las representaciones diplomáticas extranjeras, puede,

de vez en cuando, recibir la visita de grupos internacionales que casi nunca llegan a otras ciudades.

Aún así, la oferta teatral en esta ciudad no abunda y menos el público. Una pauta de lo dicho son las estadísticas que cada año arroja el principal escenario paceño como es la sala municipal "Alberto Saavedra Pérez": el teatro queda siempre relegado a un último lugar de preferencia de los espectadores, superado ampliamente por la música y la danza folclóricas.

Bolivia es un país incomunicado internamente, de manera que una ciudad desconoce lo que sucede en otra, y existen barreras invisibles, pero



Un teatro sobrecededor y desgarrador es éste que hurga en el mundo de la violencia, que vamos construyendo los seres humanos., Pia Fraus de Brasil y su "Flor de Obsesao" estuvieron en Santa Cruz (1997)

firme que han impedido, sobre todo en los últimos años, que un grupo pueda visitar al menos a sus vecinos. Las giras teatrales, que a mediados de siglo eran una norma, que llevaban los espectáculos no sólo a las capitales, sino a las minas y al área rural, no existen más (salvo honrosas excepciones, por esfuerzo propio, como la de "Teatro de los Andes").

Bolivia es un país carente de espacios para la formación teatral seria y sistemática. Cuenta apenas con el «Taller Nacional de Teatro», con sede en La Paz y dependiente del Viceministerio de Cultura, pobre en infraestructura, con un presupuesto mínimo y, lo más grave, con una visión anquilosada de lo que es la formación artística. Nada novedoso, nada refrescante ha salido de las aulas de este taller, al menos en los últimos 15 años.

Ninguna universidad, ni estatal ni privada, dedica sus esfuerzos a la formación de profesionales del teatro. Si alguna le ha abierto las puertas ha sido como una actividad extracurricular, de tiempo libre, habiéndose visto obligada a interrumpir muy pronto la experiencia. Al parecer las autoridades y los padres de familia se alarmaron por el «excesivo» interés de los estudiantes y el abandono de sus carreras «serias» en aras del teatro. Sin embargo, éste es un buen argumento para hablar del importante rol que podrían jugar las universidades en este campo (y en otros del arte), pues de esos experimentos ha salido gran parte de la gente joven que hoy está empeñada en hacer del teatro su profesión ("Teatro Duende", Adelaida Chau, Marcelo Alcón, Pedro Grossmann, etc).

La ausencia de oportunidades de formación no sólo apunta a actores, actrices y directores teatrales, que en medio del desolador panorama tienen de vez en cuando un taller o un curso para informarse, sino también a técnicos, escenógrafos, vestuaristas y otros que completan los reque-

rimientos profesionales del teatro, estos sí totalmente abandonados a la improvisación.

Finalmente, entre otras carencias, hay que mencionar la inexistencia de un organismo que agrupe a la gente de teatro. La Asociación Boliviana de Actores (ABDA), con sede en La Paz, de destacado rol en los años 70, ha quedado reducida al rótulo.

Por esa razón se han creado, hace muy poco, organizaciones como el Círculo de Directores de Teatro Independiente y una red de grupos y actores con la exigencia del «tiempo completo» (allí están, por ejemplo, David Mondacca, "Ojo Morado", "Teatro Duende", "Teatro de los Andes", etc).

Tal vez con ellos se logren interlocutores válidos para demandar respuestas a la sociedad y al Estado boliviano, referidas a políticas culturales traducidas en leyes, espacios de formación, difusión, presupuestos, escenarios, etc.

FESTIVALES NACIONALES

Desde 1991, Bolivia tiene un festival nacional de teatro bautizado con el nombre de Peter Travesí Canedo, comediante que cultivó el género del café concert, el que paradógicamente dio el golpe de gracia para sepultar, por largos años, al teatro en Cochabamba (recién comienza a revertirse este penoso silencio con grupos como "Kikín Teatro" o "Hecho a mano").

Ese festival anual auspiciado por el Estado, que le asigna 10 mil dólares para su realización, luego de un prometedor inicio como concurso, se perdió en la desorganización. En realidad, la falta de objetivos claros provocó tantos cambios en la convocatoria, que a la mitad del camino, se optó por convertir la competencia en un encuentro. Este último tampoco funcionó —siempre por la desorganización— y desde 1998 se retomó la modalidad de concurso.

En casi una década, el «Peter Travesí» no ha logrado conmover al público cochabambino que, en su mayoría, no sabe qué tal acontecimiento se celebra en su casa. Año tras año, el gran ausente de las salas donde se ha desarrollado el festival ha sido justamente el espectador. Por ello, la distribución de trofeos, que puede ser muy justa, pierde de mucho de su sentido, pues para la mayoría del público aquel actor premiado, aquella obra reconocida no existen. Si no, ¿a ver cuántos saben que el «Teatro Pueblo» de Tarija ganó un segundo lugar con una versión de «Las Sillas» (Ionesco), o que el grupo «Le Rideau» de la Alianza Francesa quedó en primer lugar con «Don Juan» (Moliere)?

Hay otros encuentros y festivales. Está el de Teatro Breve en La Paz, el Alalau en Oruro y el itinerante de teatro popular que este año se celebrará en El Alto. Se han ido perdiendo otros interesantes y valiosos festivales como el de teatro de los barrios en La Paz o el intercolegial *Indivisa Manent* que organizaba el colegio La Salle, mientras que un intento municipal paceño bautizado como «Raúl Salmón» apenas alcanzó a su primera versión para desaparecer por falta de presupuesto.

Cada espacio, con su especificidad de objetivos y públicos, ha mostrado invariablemente que hay mucha gente interesada en hacer teatro, pero en general sin conocimientos sobre las posibilidades de este arte, sin haber visto teatro, sin haber leído sobre él y desconociendo por tanto sus técnicas, sus corrientes, sus autores... En la historia de esos festivales se puede identificar a grupos que nacieron y murieron al poco tiempo (hay muchos de estos), elencos que permanecen, pero sin cambios cualitativos, siendo las excepciones («Kikín Teatro», «Pequeño Teatro», «Uma Jalsu», «Teatro Trono», «Ojo Morado», etc) confirmaciones de la regla.

FESTIVALES INTERNACIONALES

En tal contexto y por el empeño de teatristas que pertenecen a esa categoría de «tiempo completo» como son Maritza Wilde y René Hohenstein, dos ciudades de Bolivia se han visto convertidas, sólo en los últimos tres años, en respectivas sedes de festivales internacionales de teatro.

El primero nació en Santa Cruz de la Sierra, es bianual y ya tiene dos versiones exitosas en su cuenta (1997 y 1999). El segundo es de La Paz, será bianual pero, bajo el argumento de que este evento podría cerrar el milenio, luego de la primera versión en 1999 se ha lanzado la convocatoria para la segunda que se hará a fines del año 2.000.

SANTA CRUZ

La actividad de teatro en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra es muy pobre. Sólo un grupo es identificable como constante, desde hace más de diez años, y éste es «Casateatro» que nació como elenco de la Casa de Cultura y que hace poco tiempo terminó independizándose. René Hohenstein dirige al elenco que tiene una pequeña sala propia con funciones de fin de semana.

En 1996, Maritza Wilde, actriz que reside en La Paz, y René Hohenstein trabajaron en un proyecto que elevado ante las autoridades municipales y prefecturales cruceñas, recibió buena acogida. Fue el momento preciso que selló una vieja ambición de la gente de la teatro: tener un festival internacional en Bolivia.

En abril de 1997, del 10 al 20, se realizó el primer encuentro con un presupuesto de 85 mil dólares y la presencia de una veintena de grupos, la mitad extranjeros. Teatristas de Brasil, Argentina, Uruguay, Cuba, España, Francia y Chile compartieron escenarios junto a elencos de La Paz, Santa Cruz, Sucre y Cochabamba. El balance fue positivo tanto por la variedad de los espec-

táculos como por la respuesta del público que colmó los escenarios. Cipe Lincovsky de Argentina, 1º Ato y Pia Fraus Teatro de Brasil, Galiano 108 de Cuba, "Teatro Camino" de Chile y "Bululu Theatre" de Francia dejaron profunda huella en el naciente evento. Entre los nacionales destacó "Teatro de los Andes" con «Las Abarcas del Tiempo» y David Mondaca que llevó «Eureka» (sobre «Dos x dos son cuatro» de Andrés Balla). Como revelación, para propios y extraños, el "Teatro Duende" mereció críticas optimistas por la frescura de su creación «De nichos y chicha».

En abril de 1999, del 15 al 25, llegó el segundo festival, mucho más fortalecido en la parte de organización al ser ésta asumida por la Asociación Pro Arte y Cultura (APAC). El presupuesto se elevó a algo más de 100 mil dólares, convocando para el auspicio no sólo a los entes oficiales, sino a numerosas empresas privadas locales y nacionales y a seis representaciones diplomáticas.

Hohenstein, como director artístico (antes lo había sido Manzita Wilde), logró la presencia de grupos de Francia, España, Chile, Ecuador, Brasil, Perú, Paraguay, México, Uruguay, Colombia y Argentina, evitando repeticiones respecto al primer festival. Bolivia estuvo representada por La Paz, Santa Cruz, Sucre y Cochabamba.

Un cariz importante fue la presencia permanente de espectáculos callejeros, algunos de los cuales llegaron a barrios marginales, logrando que el festival se sienta y con mucha fuerza entre los

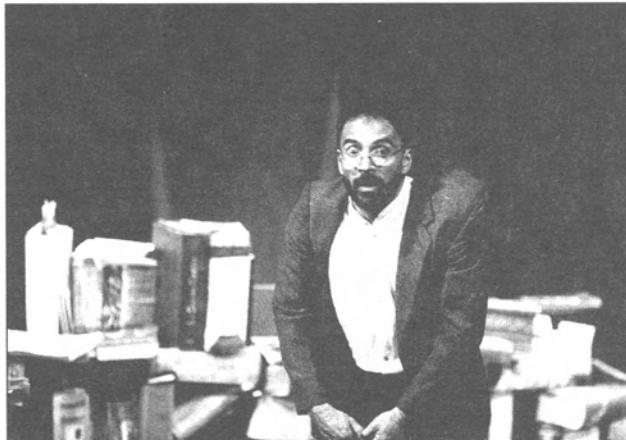
habitantes de Santa Cruz, aún entre aquéllos que nunca habían acudido a una sala para ver qué es eso del teatro.

Estéticamente, el programa fue más tradicional que el de la primera versión e incluso con obras estrenadas hace ya buena cantidad de años —»Aeroplanos» (Carlos Gorostiza) por el grupo paraguayo "Arlequín" y «Adiós Ayacucho» de "Yuyachkani" del Perú sirven para exemplificar ambos casos—.

Destacable fue lo ofrecido por los franceses de "El Arca de Noe" y el recorrido que plantearon por las pinturas negras de Goya en «La Quinta del Sordo» (Guillaume Lagnel), así como la «Madrone de Sade» (Yukio Mishima)

que trajeron los chilenos del "Gran Circo Teatro". En ambos casos, montajes provocativos, resultado de una búsqueda de formas diferentes de decir desde el escenario. En el primero, prescindiendo totalmente del texto, recuperando a la plástica de las imágenes visuales y sonoras, transmitiendo con gran fuerza la temática de la violencia. En el segundo, combinando el juego de imágenes y música en directo con un texto intencionalmente recargado, agobiante, tanto como el de las convenciones sociales contra las que la obra reacciona.

En el otro extremo de la propuesta estética, mostrando cuántos rostros tiene el buen teatro, estuvo "El Galpón" del Uruguay con «El Lazarillo de Tormes» (en versión de César Campodónico) y



David Mondaca con "No le digas" fue el as que Bolivia tenía reservado para los festivales de La Paz y Santa Cruz

«Cuento de Hadas» (Raquel Diana). Un teatro hecho sin necesidad de grandes despliegues escenográficos, pero solvente por la calidad profesional de su gente, su continuidad y la comunión de ideas.

Si se va a identificar a los buenos actores y actrices que trajo el festival de Santa Cruz, hay que mencionar a Sara Larocca -una institución del Uruguay-, Héctor Guido, Arturo Fleitas, José Luis Ardissoni, Duilio Marzio y Augusto Casafranca. Y el titiritero Sergio Mercurio. Rostros y talentos, muchos de los cuales, sin la oportunidad del evento quizás nunca hubiesen llegado por estos lares.

Entre los anfitriones bolivianos, una vez más brilló el nombre de David Mondacca, quien con su creación «No le digas» (basada en textos de Jaime Saenz), reivindicó la presencia nacional que estuvo francamente deslucida. Mondacca es un estupendo actor que, como él mismo ha reconocido, se ve obligado a trabajar solo, consciente de las limitaciones que esto implica en cuanto a puesta en escena y dirección. «No le digas» es su obra cumbre, pero tiene problemas de ritmo al principio, cuando es posible identificar hasta tres diferentes entradas, lo que un buen director no dejaría pasar. Con todo, la calidad actoral es indiscutible y le valió al actor una invitación al I Festival de Teatro del Mercosur realizado en mayo en la capital uruguaya.

“Teatro de los Andes”, otra de las presencias con garantía de calidad, acudió a la cita con la reposición de «Ubú en Bolivia» (sobre «Ubú Rey» de Alfred Jarry). La obra acusa una cierta frialdad, como que le faltó mayor tiempo de trabajo para que los actores -algunos de ellos nuevos o en nuevos roles- asuman sus farsescos personajes. Filippo Plancher, el italiano que hacía de Ubú y que ahora no es más parte del grupo, se hizo extrañar y mucho.

Santa Cruz pudo ver más de 30 obras, algunas ofrecidas en dos funciones. Las entradas se agotaron casi invariablemente, por lo que los dos

escenarios de que dispone la ciudad con capacidad para no más de 300 espectadores cada uno, resultaron pequeños.

FITAZ EN LA PAZ

El Festival Internacional de Teatro de La Paz (FITAZ) tuvo que forzar su nacimiento; literalmente le arrancó a las autoridades de la ciudad un auspicio que al final fue mínimo. Pero bastó para que Maritza Wilde y un pequeño equipo de organización llevaran adelante uno de los más importantes eventos teatrales de que tiene noticia esta ciudad.

Alrededor de 75 mil dólares requirió el Fitaz que mereció el apoyo de muy pocas empresas privadas, derivando, pese a la excelente respuesta del público, en un déficit que los organizadores se han preocupado estoicamente en disimular.

Durante diez días se mostraron 19 obras de 18 grupos dentro del programa oficial, y seis más en el paralelo. Estuvieron presentes teatristas de Portugal/Brasil, España, Costa Rica, Perú, Ecuador, Chile, Cuba, Argentina, México y Venezuela. Del país estuvieron grupos de La Paz, la mayoría, Santa Cruz y Sucre.

A diferencia de lo que logró Santa Cruz, el Fitaz se limitó a las salas de teatro, con contadas funciones callejeras. Pero ganó, y aquí pesa la experiencia de Wilde en festivales internacionales, a los que ha acudido a veces como participante y otras como observadora, en un programa equilibrado, con presencias de primer nivel como las de “Teatro Meridional” de España y su obra «Calisto», el grupo “Galiano 108” de Cuba y «La Virgen triste», la compañía “Arte Livre” de Portugal/Brasil con su «Isadora Duncan» y el “Teatro Camino” de Chile con «Ejecutor 14». Trabajos muy distintos uno de otro, pero básicamente apoyados en el trabajo del actor. Un actor entrena do, casi insustituible e irremediablemente comprometido con su quehacer.

En ese nivel se colocó David Mondacca, el boliviano del «No le digas».

EN RESUMEN

Ambos festivales, que tienen a la misma persona en su origen, comparten muchas características básicas:

- Siendo reducido su presupuesto, todavía deben limitar la presencia de grupos numerosos, optando, como tuvo que hacer La Paz, sobre todo por los monólogos. No es una crítica, porque el teatro bueno lo es independientemente de si tiene 100 o un actor en escena, pero hay que considerar este aspecto en el momento de juzgar los esfuerzos que hacen los organizadores para armar un programa.
 - Se trata de festivales comparativamente pequeños (piénsese en el de Bogotá, por ejemplo, que mueve a cientos de grupos y miles de personas), lo que se ha buscado intencionalmente y no por limitaciones de dinero, según han declarado Wilde y Hohenstein. Lo que se busca es manejar un programa que dé opción, al que lo deseé, de ver todas las propuestas.
 - Lo anterior se refleja también en la previsión de los organizadores para permitir que los grupos participantes se queden durante todo el festival, de manera que puedan ver las obras de los demás y conversar sobre ellas. La mayoría de los teatristas ha elegido quedarse, manifestando que aquí está la mayor ventaja de los festivales bolivianos.
 - De forma paralela a las presentaciones, se programan foros de discusión, debates, cursos y talleres. Lo que se pretende es aprovechar la experiencia de gente que sabe no sólo de actuación o dirección, sino también de organización de festivales, de crítica especializada, de dramaturgia, de puesta en escena, etc.
- El contacto, sobre todo entre la gente de teatro de América Latina, donde la realidad es similar (poco público, escaso incentivo oficial, tendencia a banalizar el teatro por razones comerciales), ha dado lugar a reflexiones sobre el rol que le toca desempeñar a este arte, sobre su compromiso con la realidad de pobreza, de violencia y de corrupción, pero también de diversidad cultural capaz de alimentar al teatro, de darle formas y contenidos.
 - El interés del público durante los festivales no debe medirse como un cambio radical de actitud frente al teatro. Igual, una vez que se termina la fiesta, las salas se quedan vacías, sin importar que el grupo venga de Europa o de la China. Claro que es muy pronto para esperar que pase lo contrario. La falta de continuidad, la improvisación, las muchas malas obraspesan y mucho.
 - Para un país que como Bolivia no tiene una tradición teatral, los festivales cumplen una labor fundamental: la comparación vale para los propios teatristas, sea para afianzar su búsqueda, sea para reorientarla, y para el público que, en muchos casos, no sólo descubre el indescriptible placer que brinda el teatro y que no lo reemplaza arte alguno, sino que descubre que no hay un teatro sino muchos y que además de los improvisados existen actores disciplinados y respetuosos.

Con el Festival de Teatro de Santa Cruz y el de La Paz ha llegado la respuesta a quienes se suscribieron a las palabras que virtiera en un suplemento de cultura paceño, en mayo de 1996, un señor de nombre Luis Crespo: «Sería bueno para la cultura que tanto dicen apreciar los teatreros, recordar que vivimos en el siglo XX y no en la época de Shakespeare, acabar con los lamentos, abandonar de una vez el inerte cuerpo del teatro y empezar a cultivar las valiosas semillas que dejó como herencia.»



Alvaro Lavin del "Teatro Meridional" de España. Revivió a Calisto ("La Celestina"), recordando que el teatro es en esencia el actor. Sin moverse nunca del gran escenario, llevó al público por un viaje de siglos "a bordo" de un texto inteligente y pleno de humor

El PIEB respalda a 27 bibliotecas

El Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB) dirige un plan de fortalecimiento de bibliotecas. Mediante esta iniciativa se pretende proporcionar a los investigadores del país mejor material bibliográfico a fin de enriquecer sus reflexiones. Esta es la lista completa de las 27 bibliotecas y centros de documentación que reciben este respaldo.

LA PAZ

1. CENTRO DE DOCUMENTACIÓN DEL CENTRO BOLIVIANO DE INVESTIGACIÓN Y ACCIÓN EDUCATIVAS (CEBIAE)

Dirección: Calle Hermanos Manchego #2518.
Teléfono: (02) 343728.
E-mail: cebiae@datacom-bo.net

2. CENTRO DE DOCUMENTACIÓN DE LA UNIDAD DE ANÁLISIS DE POLÍTICAS ECONÓMICAS (UDAPE)

Dirección: Piso 18 del Palacio de Comunicaciones. Teléfono: (02) 375512-369905.
E-mail: udape@udape.bo

3. ARCHIVO HEMEROGRÁFICO DEL CENTRO DE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN (CEDOIN)

Dirección: Avenida Montes # 710, tercer piso.
Teléfono: (02) 372940.
E-mail: cedoin@coord.rds.org.bo

4. UNIDAD DE DOCUMENTACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO LABORAL Y AGRARIO (CEDLA)

Dirección: Calle Jaimes Freyre # 2940. Teléfono: (02) 412429. E-mail: cedla@wara.bolnet.bo

5. BIBLIOTECA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y PROMOCIÓN DEL CAMPESINADO (CIPCA)

Dirección: E-mail: cipca@unbol.bo Teléfono: (02) 813529. El Alto.

6. CENTRO DE DOCUMENTACIÓN DEL TALLER DE HISTORIA ORAL ANDINA (THOA)

Dirección: Calle M. Loza # 1199 (Alto San Pedro). Teléfono: (02) 313123.
E-mail: thoalp@ceibo.entelnet.bo

7. CENTRO DE DOCUMENTACIÓN "ADELA ZAMUDIO" DEL CENTRO DE INFORMACIÓN Y DESARROLLO DE LA MUJER (CIDEM)

Dirección: Segundo piso de la Av. Villazón #1970.
Teléfono (02) 364646.
E-mail: cidem@utama.bolnet.bo

8. CENTRO DE DOCUMENTACIÓN DEL POSTGRADO DE CIENCIAS DEL DESARROLLO DE LA UMSA (CIDES)
Dirección: Av. Hernando Siles # 4565 (Obrajes).
Teléfono: (02) 786169.
E-mail: cides@utama.bolnet.bo

BENI

9. CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL BENI (CIDEBENI)

Dirección: Final 6 de Agosto esquina 27 de Mayo.
Teléfonos: (046) 22824-52037.
Fax: (046) 21716. Casilla de correo: 159. Trinidad.

COCHABAMBA

10. CENTRO DE DOCUMENTACIÓN, INFORMACIÓN Y BIBLIOTECA (CEDIB)

Dirección: Calle Calama # E-0255. Teléfonos: (04) 57839-52401. Casilla de correo: 3302.
Fax: (04) 52401.

11. CENTRO DE ESTUDIOS DE LA REALIDAD ECONÓMICA Y SOCIAL (CERES)

Dirección: Pasaje Warisata # 10, Avenida Circunvalación (entre Av. Santa Cruz y Potosí). Casilla de correo: 949. Fax: (04) 93145.
Teléfonos: (04) 93148-93149.

12. OFICINA JURÍDICA DE LA MUJER

Dirección: Calle México # 334. Teléfono (04) 28928. Fax: (04) 51551. Casilla de correo: 2287.

13. UNIVERSIDAD CATÓLICA BOLIVIANA-BIBLIOTECA ETNOLÓGICA

Dirección: Av. Ramón Rivero esquina Oruro # E-492. Teléfonos: (04) 57153-57086. Casilla de correo: 2118. Fax: (04) 57086.

14. CENTRO DE ESTUDIOS DE POBLACIÓN UMSS

Dirección: Calle Calama # E-235, 2º piso. Teléfono/fax: (04) 50686. Casilla de correo: 992.

ORURO

15. CENTRO DE ECOLOGÍA Y PUEBLOS ANDINOS (CEPA)

Dirección: Avenida España # 1550. Teléfonos: (052) 63613-74279. Fax: (052) 74730.
Casilla de correo: 434.

16. CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y SERVICIO POPULAR (CISEP)

Dirección: Calle Ayacucho # 559, Fax: (052) 60884. Teléfono: (052) 51138.
Casilla de correo: 254.

PANDO

17. CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y PRESERVACIÓN DE LA AMAZONIA

Dirección: Avenida Tcnl. E. Cornejo # 77. Teléfono: (0842) 2135. Fax: (0842) 2411.
Casilla de correo: 280. Cobija.

POTOSÍ

18. CASA DE LA MONEDA DE POTOSÍ

Dirección: Calle Ayacucho s/n. Teléfono: (062) 24629-26456. Fax: (062) 22777.
Casilla de correo: 39.

SANTA CRUZ

19. ASOCIACIÓN ECOLÓGICA DEL ORIENTE (ASEO)

Dirección: Calle Nordeskuold # 5 (entre Avenida Landívar y Junín). Teléfono: (03) 327877.
Fax: (03) 326367. Casilla de correo: 4831.

20. APOYO AL CAMPESINO INDÍGENA DEL ORIENTE BOLIVIANO (APCOB)

Dirección: Calle Cuatro Ojos # 80. Casilla de correo: 4213. Teléfono (03) 542119. Fax: (03) 542120.

21. CENTRO DE ESTUDIOS JURÍDICOS Y SOCIALES (CEJIS)

Dirección: Calle Alfredo Jordán # 79. Teléfono: (03) 532714. Fax: (03) 535169. Casilla de correo: 2419.

22. SISTEMA DE INFORMACIÓN AMAZÓNICA (SIAMAZ)

Dirección: Avenida Irala # 565, 3º piso, edificio UAGRM. Teléfono: (03) 365141. Fax: (03) 365140. Casilla de correo: 5686. E-mail: siamaz@ugrm.bo

SUCRE

23. CENTRO DE APOYO A LA MUJER "JUANA AZURDUY"

Dirección: Calle Loa # 41. Teléfono: (064) 60182. Fax: (064) 40904. Casilla de correo: 799.

24. PLAN AGROFORESTAL CHUQUISACA (PLAFOR)

Dirección: Avenida Ostria Gutiérrez esquina Gandarillas. Teléfono: (064) 62102-41642. Fax: (064) 61204. Casilla de correo: 637. E-mail: plafor@mara.scr.entelnet.bo

25. CENTRO DEPARTAMENTAL DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN (CIDID)

Dirección: Plaza 25 de Mayo, edificio Prefectural 3º piso. Teléfono: (064) 53106. Fax: (064) 53106. Casilla de correo: 504.

TARIJA

26. CENTRO DE DESARROLLO REGIONAL DE TARIJA (CER-DET)

Dirección: Calle Virginio Lema # 0-173. Teléfono: (066) 35471. Casilla de correo: 83. Fax: (063) 33454.

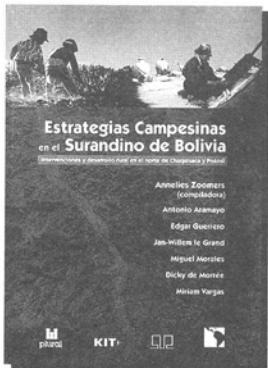
27. PROTECCIÓN DEL MEDIO AMBIENTE TARIJA (PROMETA)

Dirección: Calle Alejandro del Carpio # E-0659. Teléfono: (066) 45865. Fax: (066) 33873. Casilla de correo: 59. E-mail: prometa@olivo.tja.entelnet.bo

Tito Kuramotto. Cuando la calle Aroma era quieta (detalle)



ESTRATEGIAS CAMPESINAS EN EL SURANDINO DE BOLIVIA. Intervenciones y Desarrollo Rural en el Norte de Chuquisaca y Potosí



*Estrategias campesinas en el Surandino de Bolivia.
(Intervenciones y Desarrollo Rural en el Norte de Chuquisaca y Potosí)*,
Annelies Zoomers (compiladora)
Antonio Aramayo
Edgar Gueviro
Ján-Willem le Grand
Miguel Morales
Dickey de Morée
Miniam Vargas
Zoomers, Annelis, coord.
Amsterdam y La Paz,
KIT/Cedla/Cid, 1998

Una investigación de 27 meses

Xavier Albó

Este grueso volumen de 619 páginas junto a varios cuadros desplegables es un verdadero *vademecum* para cualquiera que dese realizar un trabajo serio de promoción en comunidades andinas y es una herramienta totalmente indispensable para quienes deban hacerlo en el sur andino de Bolivia (departamentos de Chuquisaca y Potosí). La gama de situaciones atendidas es exten-

sa, pero no exhaustiva; por ejemplo, las situaciones más "altiplánicas", con su amplia variación interna tanto ecológica como socio económica, no quedan tan representadas. Pero, al nivel metodológico, el volumen es igualmente oportuno para esas otras regiones. Por la amplitud temática de este volumen, este comentario se ha extendido algo más de lo habitual.

La base empírica de este trabajo es una investigación colectiva de 27 meses (entre enero de 1995 hasta abril de 1997) del equipo holandés-boliviano del Proyecto de Investigación sobre Estrategias de Desarrollo (PIED-Andino) en colaboración con la Consultora Sur Sucre, Bolivia. En ella participaron diez investigadores principales (geógrafos, científicas sociales, economistas, antropólogos y agrónomos) además de un equipo auxiliar de más de 40 personas. En un primer sondeo cubrieron un muestreo de 42 comunidades, de las que después se seleccionaron 17 para un estudio cualitativo y cuantitativo, ubicadas en los siete nichos ecológicos más representativos de la región. Se privilegió el sur andino por ser el área previamente seleccionada para una intervención más intensa de la cooperación internacional de los Países Bajos en Bolivia.

En 25 capítulos, se plantean primero algunas consideraciones sobre la estrategia campesina tanto en términos teóricos como de

la práctica local (cc. 1 y 2, *Zoomers*). A continuación se dedica un paquete de nueve capítulos a las principales estrategias campesinas: los cambios en la agricultura y su sostenibilidad (cc. 3 y 4, *Aramayo*), la migración y cambios de valores (c. 5 y 7, *Vargas*; c. 6, *Barrón y Goudsmit*), las relaciones de género (c. *Morales*; cf. c. 25), la comercialización, trueque, ahorro y crédito (cc. 9, 10 y 11 *Guerrero*). Sigue otro paquete de ocho capítulos dedicado a las intervenciones de desarrollo de las ONG e instancias oficiales (cc. 13 a 15, de *Morrée*; cc. 15 a 17, *Le Grand*), incluyendo dos temas muy actuales en Bolivia: la participación popular, (c. 18, *Torres*) y la ley INRA (c. 19, *Zoomers*). Finalmente el trabajo principal se cierra con dos capítulos de conclusiones y “diez ideas de proyectos”, surgidas de un seminario colectivo. Se añade todavía un “epílogo” metodológico (cc. 22 a 25) y cuatro anexos, sobre todo cuadros con datos por comunidades. La información es abundante, rica y muy útil. Cada lector puede ir directamente a los capítulos que más le interesan, que tienen cierto margen de autonomía y se resumen en las páginas 519-527. Agradecemos a los editores que hayan optado por un *opus fusius* y no por un librillo resumen, en que se perdieran detalles significativos.

Sin embargo, el volumen resulta algo desgarbado. Agrupa muchos y buenos trabajos, pero deja la impresión de no haberse hecho un trabajo final de edición para acabar de articular mejor los diversos artículos y facilitar la lectura global, pensando en los futuros usuarios. Un ejemplo simplemente formal es que la bibliografía general está después del c. 21, a pesar de que se la sigue citando en los cc. 22 a 25, que siguen la misma numeración, pero se llaman “epílogo”. Otro ejemplo, más de fondo, es el de las tipologías. El único mapa muestra sólo las 17 comunidades del estudio de profundidad, distribuidas en siete categorías ecológicas, un criterio central que recién se explica en el capítulo tres, ya en la segunda parte. En cambio en la primera parte o “Introducción” se usan otras varias tipologías (c. 2), no siempre fáciles de manejar, que después se utilizan relativamente poco en el resto del volumen. No resulta fácil, por ejemplo, encazar el cuadro de la pg. 94 con el de la pg. 48. Da la impresión de que a lo largo del volumen cada autor ha preparado sus capítulos sin contar suficientemente con los otros ni siquiera para la publicación final. Abundan los cuadros, muy útiles, pero es una lástima que, fuera del citado mapa, no haya otro material gráfico tanto en fotografías como en mapas y grá-

ficos; por ejemplo, para ilustrar la distribución espacial y la complementariedad ecológica de algunas comunidades típicas. Una buena ilustración puede ahorrar largas y oscuras explicaciones textuales.

Es imposible entrar, en esta breve recensión, a analizar la inmensidad de datos y temáticas abordadas en ese largo volumen. Solamente señalaré algunos de los aspectos que más me han llamado la atención.

Los editores subrayan que su enfoque, a diferencia de otros que “priorizan las condiciones macroeconómicas”, se fija más en “las estrategias de vida y la percepción de la población”, para, desde ahí reflexionar sobre el rol de las diversas instituciones que pretenden contribuir al desarrollo rural. Una de las primeras lecciones que se sacan de este enfoque es que hay una amplia gama de variación de una a otra comunidad e incluso dentro de cada una de ellas. Es también un buen aporte, en esta misma línea, subrayar la importancia que tiene el momento del ciclo familiar para entender el proceso, más allá de una imagen estática. Todos estos son datos que las instituciones no siempre toman en cuenta en sus diseños de intervención.

Otra constatación es que las instituciones que pretenden apoyar al sector rural tienden a concentrarse en aquellas comunidades

y estratos, dentro de ellas, que ya están en mejores condiciones, sea por su mayor comodidad o por las exigencias de su forma de intervención. Una lectura de esta realidad es que no siempre se llega a los más necesitados; aunque también se podría argüir que no siempre los más pobres son los que mejor pueden dinamizar un cambio estructural para el conjunto, a menos que se opte por un enfoque asistencial.

Es también central el énfasis en un enfoque que no se centre exclusivamente en la comunidad, puesto que la mayoría de las familias desarrollan estrategias simbióticas que incluyen migraciones y relaciones mutuas con la ciudad o distantes zonas de colonización. Tal énfasis puede ser muy válido, por ejemplo, para los programas de crédito. Podría precisarse que -en mi experiencia los programas, si bien deben tener muy en cuenta este contexto más amplio, deben centrarse en lo que ocurre en cada lugar. No es, por ejemplo, la comunidad de origen el lugar donde debe capacitarse para la emigración (error típico de la colonización dirigida), sino los diversos lugares de llegada; ni son tampoco los que ya residen en otras partes los que deben llevar la batuta de los proyectos en la comunidad, aunque sí deberá tomarse muy en cuenta su indudable influencia.

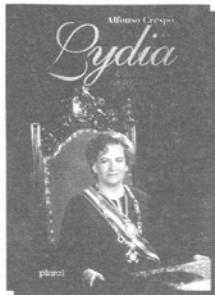
Debe subrayarse finalmente todo el aporte metodológico del volumen, que no se limita ni mucho menos al epílogo y anexos. Particularmente oportunas son las críticas documentadas a las tan difundidas técnicas de "diagnóstico rápido" si no se complementan con otros estudios en profundidad, de acuerdo a los objetivos de cada investigación. Quisiera agregar que en muchos casos puede ser indispensable añadir una o varias encuestas más formales, no al principio sino al final de las investigaciones más cualitativas, para poder dosificar y planificar diversas estrategias de intervención.

Ya dijimos que un objetivo central de esta concienzuda investigación fue facilitar el ulterior trabajo de promoción en la región seleccionada por parte de la cooperación internacional de los Países Bajos (DGIS). Coincidó en el tiempo con otras dos importantes iniciativas de Holanda en Bolivia; su evaluación de 20 años de trabajo del DGIS en Bolivia y su apoyo decidido al Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB). Todo ello apunta al deseo de buscar coherencia en una acción de conjunto. Pero hay el riesgo de que los propios patrocinadores de esta coherencia caigan en lo mismo que en este estudio se critica. Cuando estaba preparando esta reseña, recibí la visita de quienes

estaban evaluando el catastro de tierras de la región, apoyada por la misma cooperación y constaté que en esta costosa iniciativa se desconocía lo mucho y muy pertinente que aquí se dice sobre el tema, incluido el oportuno c. 19 "titulando tierras..." de la coordinadora Annelies Zoomers.

Para este objetivo general sería también oportuno un volumen síntesis para ejecutivos y otra serie de versiones populares y materiales didácticos, en diversos formatos, para "devolver los resultados" a las comunidades directamente involucradas y a las organizaciones de base de toda la región, que faciliten su propia interiorización en la problemática y su capacidad de negociación frente a las diversas instancias públicas y privadas. Otras experiencias de diagnósticos participativos han mostrado el gran potencial que tienen este tipo de acciones e instrumentos de cara al fortalecimiento de las organizaciones de base. Podrían también planificarse una permanente y sistemática investigación-acción de la intervención holandesa en la región, de la que con el tiempo, podría surgir una siguiente volumen en esta serie. Nunca es lo mismo lo que se averigua y sugiere desde afuera o después de haber quedado inmerso en la misma acción. Son dos enfoques que se ayudan y complementan mutuamente.

LYDIA, UNA MUJER EN LA HISTORIA



*Lydia, una
Mujer en la
Historia,
Crespo, Alfonso
La Paz, Plural,
1999*

Otra biografía

Llegan biografías desde Ginebra y no son pocas. El periodista y ex director del antiguo diario "La Razón", Alfonso Crespo, residente en Europa desde hace décadas, ha dado elocuentes muestras de una inagotable capacidad para contar vidas de personajes ilustres.

Crespo ya ha escrito las biografías de Andrés de Santa Cruz, Eva Perón, Guillermo Gutiérrez, Hernando Siles, Hernán Siles Zuazo, Hugo Banzer Suárez, la familia Aramayo y todavía prepara una del ex presidente Enrique Herzog. La que reseñamos aquí es la de Lydia Gueiler Tejada, la primera mujer en la presidencia de Bolivia, y una de tres en América Latina (a la argentina Isabel Perón se ha sumado la recién electa primera mandataria de Panamá).

El libro viene a nosotros con el estilo al que el autor ya nos tiene acostumbrados desde precedentes esfuerzos editoriales: una prosa fácil de seguir; constantes valoraciones subjetivas sobre el devenir histórico y una suma de capítulos en los que la atención declina por la presencia en bloque de datos oficiales extraídos de fuente indirecta.

Sin embargo, la tendencia a sobrellevar la biografía mediante largas citas o el registro de cifras administrativas se ha acentuado más en este trabajo. Crespo nos da una imagen de Gueiler un tanto distante, lo cual puede atribuirse seguramente a la lejanía del autor con respecto al país. A pesar de ello, el texto recopila información valiosa para quien siente pasión por la historia de Bolivia. Entre lo más destacado está la carta original de renuncia a la Presidencia que Gueiler fue cominada a firmar por la fuerza tras el golpe del 17 de julio de 1980. La misiva fue modificada por el entonces canciller de doña Lydia, gracias a lo cual se eliminaron párrafos humillantes como aquel en el que se resta valor a las elecciones celebradas ese año, desconocidas por los tanques en la plaza Murillo. El autor de la biografía no se ahorra la difusión de su criterio sobre ese momento tan duro y considera que lo mejor que pudo haber hecho Gueiler era no firmar nada para

que "su nombre figurara entre las heroínas bolivianas".

El libro recoge pálidamente episodios cargados de potencial narrativo como el amor de Lydia por un prisionero paraguayo durante la Guerra del Chaco y proporciona pistas muy débiles sobre la vida política de la mujer que conformó los activos "cuadros de honor" del MNR. El libro de Crespo, valioso en sí mismo por la información que sistematiza, prepara la antesala para la autobiografía de Gueiler, en elaboración, la cual promete más sustancia y acción.

DIÁLOGOS SOBRE ESCRITURA Y MUJERES



*Diálogos sobre
Escritura y
Mujeres:
Memoria,
Embajada Real
de los Paises
Bajos, 1999, La
Paz.*

En noviembre de 1998 tuvo lugar en el espacio "Patiño" de La Paz el Encuentro denominado "Diálogos sobre Escritura y Mujeres". Allí estuvieron críticas literarias, escritoras, pintoras, periodistas e historiadoras. Hubo debate desde diversas perspectivas en torno al quehacer escrito

de las mujeres en sus diferentes vertientes. Al decir escrito, no nos referimos sólo a las letras, las comas o los puntos, sino también al video, la pintura o el arte en general.

En 232 páginas, este libro reúne las ponencias presentadas en las seis mesas de discusión y las fotografías de la muestra plástica que acompañó al evento.

Del pasado se recordaron a escritoras como Juana Manuela Gorriti, María Virginia Estensoro y Adela Zamudio; las periodistas contaron su propia historia, hablando del pacto secreto que mantienen y reafirman noche a noche con las letras; las historiadoras transformaron testimonios en escritura e imagen, y para las pintoras el caníno fue inverso, las obras expuestas abandonaron las paredes y se tornaron palabras.

El libro incluye los textos presentados por las dos invitadas especiales: Ana Rosa Domenella, miembro del Taller “Diana Morán” de estudios sobre la literatura de mujeres del Colegio de México, y Mariella Sala, escritora y periodista peruana. Junto a ellas, estuvieron los/las bolivianos/as: Guillermo Mariaca, Mónica Velásquez, Vilma Tapia, Cecilia Olivares, Eduardo Mitre, Lupe Cajás, Gloria Eyzaguirre, Julieta Paredes, Amanda Dávila, Silvia Rivera, Ximena Medinaceli, Elizabeth Peredo, Patricia

Mariaca, Giomar Mesa, Marta Cajás, Adriana Bravo, Erika Ewel y Patricia Murillo-López.

“Si algo ha quedado de esos cuatro días, afirman las organizadoras, es el sabor a fiesta, a debates inconclusos y necesarios, a diálogos urgentes. Ha quedado una sensación de lo poco que conversamos acerca de un tema tan denso y rico, de lo poco que solemos cruzar disciplinas, áreas de especialidad y prácticas artísticas”. Quizás por ese sabor a poco, el taller auspiciador del Encuentro viene preparando el segundo, el próximo año, siglo y milenio; para noviembre. El tema será “Mujer y Cultura”.

EL PARAÍSO DE LOS PÁJAROS PARLANTES



*El Paraíso de los
Pájaros parlantes.
La Imagen del
Otro en la
Cultura andina,
GISBERT, Teresa,
La Paz, UNSLP/
Plural, 1999*

Interpenetrados

Colonizadores colonizados. Así podría resumirse la tesis central del último libro de Teresa Gisbert bautizado como “El Paraíso de los Pájaros parlantes”. Se

trata de un recorrido por el arte colonial, por los cuadros y las estatuas; y allí, lo sorprendente, la manera en que las imágenes del nuevo Mundo invaden los espacios diagramados bajo los parámetros medievales traídos desde la península ibérica. El encuentro entre estas dos economías visuales se antoja fantástico. Gracias a ello, surge la idea de que el paraíso estuvo en América, más exactamente en el Antisuyo. Desde allí habría sido expulsada la pareja primera con destino al mundo del trabajo.

Los puentes suman y siguen, por ejemplo, los ángeles alados son descendidos a la tierra para confundirse con los pájaros y encontrar residencia en los árboles. Allí, en el jardín, estos ángeles terrestres pasan a formar parte del paraíso. Y si además, como los papagayos, están dotados del don de la palabra, qué mejor cita con lo divino.

Como prueba de estos mestizajes icónicos, Gisbert exhibe en su libro 139 fotografías de un fascinante itinerario por el que la huella de los conquistados se hace cada vez más palpable en los códigos de la religiosidad llegada de afuera. En contra de la “leyenda negra” del sometimiento, “El Paraíso...” pone en evidencia las estrategias intuitivas de los pueblos para hacerse visibles dentro de los discursos institucionales que intentan negarlos.

En sus reflexiones sobre el tinku norpotosino, Tristan Platt ya había mostrado que los pueblos andinos hicieron su propia lectura del cristianismo, y que lejos de disfrazar sus cultos ancestrales, los emplearon para formular su visión autónoma de la vida católica. En tal sentido, la creencia en vírgenes y santos dista mucho de ser parte de un teatro encubridor. La evangelización sería un hecho patente, no una simulación histórica.

ATLAS ESTADÍSTICO DE MUNICIPIOS. Bolivia, un Mundo de Potencialidades



Atlas estadístico de Municipios. Bolivia, un Mundo de Potencialidades, INE, MDSP y Cosude, La Paz, Plural, 1999

Información estratégica

El país cuenta a partir de julio de este año, con un Atlas completo de su realidad territorial dividida en 311 municipios. El volumen, que suma 480 páginas, es una obra del Instituto Nacional de Estadísticas (INE), el Viceministerio de Participación Popular - Fortalecimiento Muni-

cipal (VPP-FM) y la Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación (Cosude).

Para contar con este conjunto de mapas e información estadística actualizada, el país tuvo que esperar 17 años. El antecedente más inmediato es una publicación que salió a la luz pública en 1982. El Atlas fue presentado en el marco de la celebración de los 30 años de actividad de Cosude en el país.

Varios son los atractivos de este voluminoso libro. Además de contar con un mapa por cada territorio provincial, con los municipios demarcados en su interior, en el que se consignan las principales poblaciones, ríos, lagos, salares, montañas, vías camineras y ferroviarias; el Atlas contiene importante información estadística actualizada de cada área mapeada.

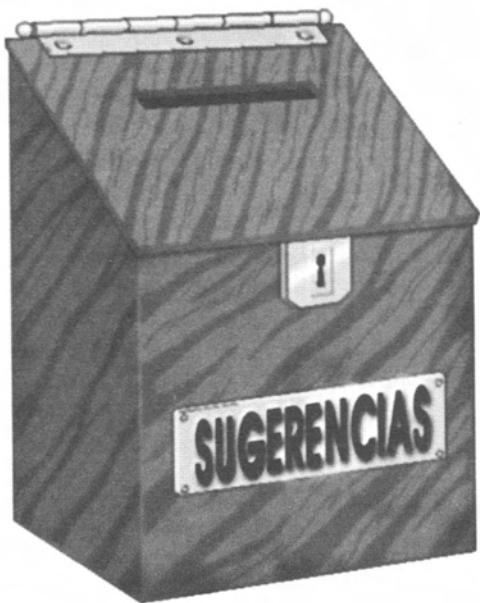
En cada municipio se consigna la cantidad de habitantes, su distribución por sexo (hombres y mujeres), el número de personas por grupos de edad, las proyecciones demográficas (cuántos serán en el año 2000), los idiomas que se hablan en la región, la incidencia de la pobreza y las proporciones de la población económicamente activa. Otra de las novedades es que cada territorio municipal presenta sus principales indicadores en los campos de la educación y la salud. Gracias al Atlas se difundirá

cuántas escuelas hay, en cuántos locales funcionan, el número de alumnos matriculados, las tasas de analfabetismo o la cantidad de niños que acuden a la escuela. De la misma manera se registran los datos sobre establecimientos de salud, número y calidad de las viviendas y la irradiación de los servicios básicos. El libro da cuenta de los recursos municipales con los que cuenta cada alcaldía territorial y la manera en que son invertidos.

Otro elemento destacado del Atlas es una breve descripción de las características de cada municipio, sus capacidades económicas actuales y sus potencialidades. Esos textos han sido extraídos de los Planes Operativos Anuales y han sido resumidos en forma amena por los autores del libro. Allí se responden a las siguientes preguntas: ¿cómo es el municipio?, ¿de qué vive la gente?, ¿qué ventajas tiene el municipio en su desarrollo? y ¿en base a qué actividades se puede impulsar su desarrollo? A raíz de las respuestas que se dan a estas interrogantes, el Atlas se llama "Bolivia: un Mundo de Potencialidades".

CARTAS/RECLAMOS

**T'inkazos ya
tiene sobres en
su buzón. Nos
corresponde
resumir y
agradecer a
quienes nos
escriben. Aquí lo
hacemos.**



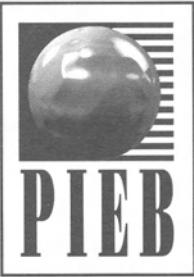
NACIDO EN OBRAJES

Un grave error en el primer número de nuestra revista tuvo a mal situar el nacimiento del sociólogo Fernando Calderón en Charagua. La mención vino a propósito de los orígenes de los participantes en nuestro primer coloquio. A raíz de la equivocación, nos llegó un delicioso desmentido que no tiene por qué ser escondido a nuestros lectores. Dice Calderón, en papelito membretado de las Naciones Unidas: "Nací en Obrajes, calle 4, esquina Zalles, en 1948 y en ningún otro lugar".

OJO, FUE EL ILDIS

Nuestra segunda carta viene con el miembro del Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales, dirigido en Bolivia por el Dr. Thomas Manz. Esta entidad, respaldada por la Fundación Friedrich Ebert de Alemania, tiene razones para reclamar. Resulta que en el número anterior de *T'inkazos*, publicamos una breve reseña del libro "Prensa. El Poder de la Palabra, la Palabra del Poder", editado por la UMSA. Dentro de la publicación, nuestra reseña ponderaba el documento de Lupe Cajías y Lupita López Bustillo sobre la concentración de la propiedad mediática.

Manz nos informa, y está en lo cierto, que los derechos intelectuales de ese trabajo pertenecen al Ildis y no a los editores del libro reseñado. No lo dijimos y es un error.



El Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB), patrocinado por el Directorio General de Cooperación Internacional del Ministerio de Relaciones de los Países Bajos (DGIS), es un programa autónomo de apoyo a las investigaciones en ciencias sociales establecido en 1995.

Los objetivos del PIEB son:

1. Apoyar la investigación dirigida a la reflexión y comprensión de la realidad boliviana, con la finalidad de contribuir a la generación de propuestas políticas frente a las diferentes problemáticas nacionales, promover la disminución de las asimetrías sociales y las inequidades existentes, lograr una mayor integración social y fortalecer la democracia en Bolivia.
2. Incentivar la producción de conocimientos socialmente relevantes y las aproximaciones multidisciplinarias que permitan visiones integrales de la sociedad, promoviendo simultáneamente la excelencia académica. Para el PIEB, desarrollar el conocimiento, la investigación y el acceso a la información son pilares clave para que una sociedad pueda afrontar su futuro.
3. Promover la formación de nuevas generaciones de investigadores haciendo énfasis en la formación de los jóvenes.
4. Desarrollar la capacidad regional y local de la investigación con relevancia social.

El PIEB pretende alcanzar estos objetivos a través de cuatro líneas de acción:

- a) Investigación. Brindar apoyo financiero a equipos de investigación, previo concurso de proyectos.
- b) Formación. Fortalecer la capacidad de investigadores jóvenes y profesionales a través de la formulación y ejecución de proyectos de investigación, cursos, conferencias y talleres.
- c) Fortalecimiento institucional. Desarrollar actividades de apoyo a unidades de información especializadas en ciencias sociales, como respaldo indispensable para sostener la investigación.
- d) Difusión. Impulsar una línea editorial que contemple la publicación de libros resultantes de las investigaciones financiadas por el Programa y de la Revista de Ciencias Sociales "T'inkazos".

En todas las líneas de acción el PIEB aplica dos principios básicos. Primero reconocer la heterogeneidad del país, lo cual implica impulsar la equidad en términos regionales, genéricos y generacionales. Segundo, respetar las propuestas de investigación en términos teórico-metodológicos, de enfoques y de actores que investigan y se investigan.

Esta revista se terminó de imprimir en el mes de agosto de 1999,
en los Talleres de Editorial Offset Boliviana Ltda. "EDOBOL".
Calle Abdón Saavedra 2101 – Tels.: 41 04 48 - 41 22 82 - 41 54 37
Fax: 37 25 52 – E-mail: vico@datacom-bo.net
Casilla 10495 – La Paz - Bolivia