Estudios Bolivianos (no. 11 2004)	Titulo
Maric P., María Lily - Autor/a; Lozada Pereira, Blithz - Autor/a; Alavi Mamani, Zacarías - Autor/a; Tintaya Condori, Porfidio - Autor/a; Talavera S., María Luisa - Autor/a;	Autor(es)
La Paz	Lugar
Instituto de Estudios Bolivianos	Editorial/Editor
2004	Fecha
	Colección
Educación; Interculturalidad; Sistema educativo; Formación superior; Bolivia;	Temas
Revista	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.edu.ar/Bolivia/ieb/20171114060404/Estudios_Bolivianos_11.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

http://biblioteca.clacso.edu.ar

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences

Estudios Bolivianos 11

Educación e Interculturalidad

La Paz - Bolivia

2004

Estudios Bolivianos 11

Educación e Interculturalidad

INSTITUTO DE ESTUDIOS BOLIVIANOS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Universidad Mayor de San Andrés

Depósito legal: 4-1-1350-04

Estudios Bolivianos 11 Educación e Interculturalidad
Editora: María Lily Maric Palenque

Diseño y
Diagramación: Fernando Diego Pomar Crespo
Impresión: Héctor Ríos

Instituto de Estudios Bolivianos
Av. 6 de Agosto N° 2080
Telf. 2-441602 Fax. 591-2-2440577
E-mail: ieb160@hotmail.com
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Mayor de San Andrés
La Paz - Bolivia
2004

ÍNDICE

Presentación I 7
Presentación II 9
Prólogo 13

LA TRAGEDIA DE LA EDUCACIÓN EN BOLIVIA:
Un ensayo reflexivo 19
María Lily Maric Palenque

ORIENTACIONES DE LA FILOSOFÍA POLÍTICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISITEMA EDUCATIVO 39
Blithz Lozada Pereira

SABERES ANDINOS
Currículo local de educación intercultural bilingüe 123
Zacarías Alavi Mamani

EDUCACIÓN INTERCULTURAL
Una educación para el desarrollo de agentes interculturales 139
Porfidio Tintaya Condori

APRENDIZAJE
Una aproximación desde la psicología de la personalidad 183
Porfidio Tintaya Condori

MUTACIÓN DE LOS CONTEXTOS DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA 217
María Luisa Talavera Simoni

PRESENTACIÓN I

Durante los últimos cinco años la Reforma Educativa, a través de sus unidades, trató en su momento, de hacer comprender lo que significa trabajar en torno a la interculturalidad. La aparición de este texto nos da la oportunidad de apreciar el trabajo realizado, con la tranquilidad y rigor que siempre se ha deseado, por lo que esta publicación -que consta de 226 páginas- irá, día a día, colmando expectativas de muchos educadores sobre una problemática que es de actualidad permanente en nuestro país.

El índice está ideado para que los especialistas, educadores y público en general, puedan tener la más amplia información sobre la educación e interculturalidad, de forma que no sólo sea una exploración superficial, sino dé lugar a estudios individuales, facilitando una idea global de la problemática.

En el trabajo se exponen razonamientos, cuestionamientos y respuestas obviamente no concluyentes, y así debe ser. Los temas fueron subdivididos de manera didáctica para hacer más asequible su estudio global. El libro está pensado para su continua ampliación, pudiendo colaborar en su continuación cuantos pedagogos, educadores y cientistas deseen hacerlo, en beneficio de su contenido futuro. El conjunto está expuesto en varios artículos, en los que se puede percibir diferentes puntos de vista sobre la problemática de la educación. El contenido consta de:

Un ensayo reflexivo de la Dra. María Lily Maric, que trata sobre la tragedia de la educación en Bolivia el texto está basado en los

acontecimientos del mes de octubre. Su análisis nos permite establecer una provechosa proyección de tal situación.

El segundo artículo, escrito por el Mg. Blithz Lozada, cuyo valor innegable radica en orientaciones de la filosofía política para la tranformación del sistema educativo, es un ensayo sustentado con fundamento filosófico. El texto permite que el lector pueda comprender de manera lógica, el proceso educativo, desterrando ideas dogmáticas que no le hacen ningún bien a la educación en el país.

El artículo del Mg. Zacarías Alavi, "Saberes andinos, currículo local de educación intercultural bilingüe", es un texto escrito con sentimiento. El autor considera que la educación intercultural bilingüe será posible si se trabaja las políticas de formación docente, con un currículo basado en los sabers andinos que han perdurado hasta el presente.

"Educación intercultural, una educación para el desarrollo de agentes culturales", es el escrito del Mg. Porfidio Tintaya. De manera amena explica qué se entiende por educación intercultural, y señala que el agente intercultural *nómada* acumula experiencias culturales diferentes.

En cuanto al artículo sobre aprendizaje, también del Mg. Tintaya, desarrolla una aproximación desde la psicología de la personalidad, explicando las dificultades y los avances actuales. Con un enfoque constructivista, ofrece una buena opción para enterder de manera simple el proceso de aprendizaje.

"Mutación de los contextos de la formación universitaria" es el artícilo escrito por la Mg. María Luisa Talavera quien trata algunos puntos importantes y conflictivos de la administración universitaria: admision de nuevos estudiantes matriculados e incidencia en el proceso de aprendizaje. Su análisis se centra en relación a la cantidad de estudiantes que admite la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Emilio Oros Mendez
DECANO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRESENTACIÓN II

¿Qué sucedería con un país sin reformas educativas? Se inmovilizaría, se estancaría, se convertiría en una loza sepulcral. En efecto, la ausencia de reformas educativas implica la consolidación de un modo de concebir la educación perteneciente a la tradición, como si se tratara de un producto ahistórico que, una vez establecido, se repite indefinida y cuasi regularmente. Lo anteriormente estatuido, como un ídolo de granito, queda fijado para siempre. Esto no pudo suceder en las sociedades que habitaron esta parte de la Cordillera de los Andes.

No conocemos lamentablemente qué cambios, modificaciones o "reformas" educativas se produjeron en los imperios Colla y Quechua. Pero es necesario suponer que tuvieron que acontecer –no importa si ello devino de una manera radicalmente distinta a lo que acaece en nuestra sociedad–, pues ambas fueron culturas desarrolladas y creadoras. Podemos afirmar también que en ambos casos se produjo el encuentro de esas culturas con otras a las que subsumieron y, desde luego, que el dominio de la cultura quechua sobre la colla implicó procesos complejos de dominio cultural y de fenómenos de interculturalidad, en todos los ámbitos de la vida espiritual de esas sociedades, entre ellos, los educativos. Estas suposiciones plausibles nos demuestran cuán importante y necesaria es la indagación de los fenómenos mencionados.

Durante la Colonia se produjo también el fenómeno de dominio cultural. En este contexto, el proyecto educativo tenía que seguir las líneas del proyecto imperial de España. El espíritu eurocéntrico avasalló y aniquiló las culturas amerindias. Este avasallamiento continuó en la

sociedad republicana, con la diferencia de que fueron los criollos y mestizos los que se volcaban hacia nuevas formas de pensamiento y de proyectos educativos fundamentalmente europeos. Durante los siglos XIX y casi todo el s. XX, las reformas educativas se fundaban en concepciones educativas que bebían de las mismas fuentes europeas que inspiraron los ideales de la independencia americana. La propuesta revolucionaria de Simón Rodríguez, en el nacimiento de la República, se nutría de las concepciones ilustrada y positivista. Fracasó, porque chocó contra el tradicionalismo de una sociedad boliviana tradicionalista y católica de raingambre también europea. La reforma educativa del liberalismo implantó en Bolivia el enciclopedismo de corte napoleónico, aunque a través de la Bélgica tradicional. El Código de la Educación Nacional movimientista realizó una extraña amalgama de componentes marxistas y desarrollistas provenientes de Rusia y EE.UU., respectivamente.

Un elemento común de las propuestas educativas de la América mestiza fue que todas las reformas educativas hicieron caso omiso de su realidad pluricultural. Las lenguas y culturas originarias fueron ignoradas, como lo demuestra la insólita campaña de alfabetización de niños aymaras, quechuas, guaraníes o chiquitanos, efectuada en lengua castellana, durante la hegemonía del Movimiento Nacionalista Revolucionario.

Todas estas reformas fueron realizadas desde las autoridades educativas de turno e impuestas con disfraces democráticos más o menos disimulados. Los actores educativos, los maestros, y los representantes de la sociedad civil estaban ausentes. Esta situación se agravaba por la carencia propositiva de los docentes en materia educativa, pues permitió y hasta justificó la política de imposición de moldes importados por las autoridades de turno. Hubo, sin embargo, dos excepciones, la concepción revolucionaria de la escuela-ayllu, concretada en Warisata en 1931, por Elizardo Pérez y Avelino Siñani y, en Caiza, por Raúl Pérez, hermano de Elizardo, sesenta y tres años antes de la Ley de Reforma Educativa de 1994, primer documento que reconoce la realidad pluricultural y multilingüística de Bolivia. Aunque alimentada también con otra nutriente europea, el marxismo, esta propuesta se asentó e incorporó al mundo andino de los educandos. No solamente fracasó porque afectaba los intereses de los latifundistas del agro boliviano,

sino que la idea fue abandonada irresponsablemente por los educadores bolivianos, incluyendo la actual reforma educativa.

Esta reforma se sustenta también en concepciones no bolivianas, especialmente, a través de las propuestas de la UNESCO y particularmente de pensadores europeos (Vigotsky, Piaget y otros). Dos interrogantes surgen ante esta realidad: 1) ¿Son la teorías educativas provenientes del mundo europeo ajenas a la visión de todos los grupos de hombres bolivianos? En otros términos: ¿Están los hablantes monolingües del castellano, aunque mestizos étnicamente, en los mundos culturales nativos o, por el contrario, existen en el mundo cultural de las formas occidentales arraigadas en el continente amerindio? 2) ¿Cuáles son las fuentes de las concepciones educativas de las culturas originarias? En otras palabras: ¿Es posible reconocer actualmente concepciones educativas de las culturas nativas? Si bien es indispensable el reconocimiento y respeto a las formas culturales y a sus concepciones educativas implícitas, ¿se posee en la actualidad un corpus suficiente para que se pueda hablar de educación aymara, quechua, guaraní?

Estas y otras múltiples interrogantes que atingen a la reforma educativa y, más propiamente, al movimiento de progreso o retroceso del quehacer educativo en Bolivia, son de una gran complejidad y sus respuestas serias y responsables están todavía en proceso de surgimiento y elaboración.

Es indispensable para intensificar la autoconciencia y evolución de las sociedades bolivianas, incrementar la investigaciones sobre todos los aspectos de nuestra realidad educativa. Las investigaciones que se presentan en Estudios Boliviano P11 constituyen, en este sentido, una contribución a la investigación de la realidad educativa boliviana e incluyen propuestas que, sin lugar a dudas, pueden orientar el sentido que debe asumir la educación en nuestro país.

La Paz, abril de 2004

Dr. Wálter Navia Romero
DIRECTOR
INSTITUTO DE ESTUDIOS BOLIVIANOS

PRÓLOGO

En principio, agradezco a los autores por el privilegio de concederme el prólogo del undécimo número de "Estudios Bolivianos", dedicado a la viva temática de Educación e Interculturalidad.

Declaro, para evitar interpretaciones, mi absoluta certeza de que los bolivianos, en la compleja situación histórica de aprender a tolerarnos, al transitar de confrontar intereses a compartir valores, gracias al poderoso instrumento de la Educación, lograremos el escenario de convivencia que, hasta ahora, nos niegan la contenciosa y trasnochada ideología y el recíproco y odioso prejuicio regional. La remozada visión axiológica, que reclama el relevo de enfermizas parcialidades por la sinergia de la diversidad, recupera los principios de Equidad, del Deber y de la Libertad, que cobijan todos los valores necesarios para estructurar un país de calidad; pues, ya debimos comprender que Bolivia, más que viable, es simplemente constructible.

La Dra. Maric, a la sombra de aquel octubre negro, ante la perplejidad que reportan las masivas inconductas, rescata a la Educación como atractor sostenible único de viabilidad nacional. Apuesta, a partir de fundamentadas precisiones historiográficas, a que la naturaleza menguante de la Educación como privilegio, evoluciona, a pesar de sus detractores, hacia la liberadora Educación Democrática, integradora, creativa, respetuosa de la diversidad, capaz de dar cuenta de viejas rivalidades y brechas socioeconómicas, dando como su más preciado fruto exactamente lo que los bolivianos no llegamos a concretar: la simple convivencia, que no es transaccional, sino, solamente necesaria.

Del mismo modo, sugiere, para la educación, el necesario equilibrio entre la profundidad disciplinar, la gestión eficiente y un mínimo de actitudes edificantes, como ingredientes de la mencionada evolución. Un artículo muy alentador, en tiempos de ira.

Blitz Lozada, intelectual de sólida formación humanista y amplia experiencia académica, nos conduce por senderos de ilustración con una propuesta muy rica, tanto en lo analítico como en lo propositivo, relativa a paradigmas de la filosofía política para la transformación del Sistema Educativo. Aporta con fundamentos sustantivos que hacen a la configuración de un nuevo Sistema Educativo, en una fase de renacer axiológico (que proporciona un optimismo relativo), recuperando con precisión cirujana los pensamientos educativos clásicos y modernistas rescatables. Lozada establece categóricamente que la comprensión del hecho educativo debe ser abordada, necesariamente, a partir de consideraciones filosóficas, poniendo fin a la desagradable abundancia de accesos parciales, impropios, superficiales y dogmáticos. Propone una dimensión simbólica dominante para la formación inicial y primaria, una dimensión horizontal para la secundaria y una vertical para la superior, en una coherente espiral formativa, potenciando una capacidad creativa y transformadora de la educación, con terminales concernientes a actitudes, valores, prácticas cognoscitivas y producción científica y tecnológica. La ordenadora propuesta, que toma soporte tanto en acertadas consideraciones generales de la política y la educación, como en una valoración crítica de PRE, al remarcar que los siguientes esfuerzos educativos deben darse en el orden cualitativo, se define en operables políticas educativas, algunas ya en marcha, para los diversos niveles educativos formales, enfatizando la endémica debilidad de la educación técnica superior, exhortando a que se cree el capital cultural que supere su representación colectiva adversa. En fin, el documento es de lectura obligada para quienes tengan un genuino interés en la transformación constructiva de la educación boliviana.

El profesor Alavi confronta saberes andinos con el currículo de EIB; al cual descalifica como "un mero enunciado en el discurso de la clase política y el gobierno de turno" (menos mal que los gobiernos son de

turno y no permanentes). Plantea como alternativa un "**currículo local** que se sustente necesariamente en la cosmovisión andina, que es eminentemente holística" (una cosmovisión holística debería ser compartida). Afirma que "el currículo local lleva a la libertad y a la toma de conciencia de los que participan de la experiencia educativa". Quiero equivocarme al decir que la postura de Alavi se contradice con el valor de la apertura (tolerancia), que promovemos los demás educadores, en contraposición al micronacionalismo etnocéntrico, ¿diversidad en la diversidad?. En su inconformidad irreductible, con cierta traza marxista, Alavi añade que "los sectores de la clase dominante todavía consideran a la política de EIB como un sinónimo de educación indígena". Finalmente, a modo de concesión, invita a profesionales afines a contribuir al conocimiento, a la valoración y a la revitalización de los saberes andinos y apunta la energía de la educación-liberación contra "corruptos impunes de la tecnocracia parasitaria de los partidos políticos tradicionales". Si estos postulados son válidos para cada grupo étnico, tal vez la propuesta linde con una impracticable clausura de cada identidad; lo cual, en particular, cierra el paso a la Ciencia que, no siendo un producto estrictamente *cultural*, tiene carácter universal.

Porfirio Tintaya C., propone "Una Educación para el Desarrollo de Agentes Interculturales". Realiza una apasionada presentación del tema, desentrañando diversas visiones y posturas en polémica contrastación.

Sin embargo, en el momento propositivo, de desarrollo de competencias autorreguladoras, surge una contradicción con premisas aparentemente asumidas, como la aportada por Albó: "El ideal de Interculturalidad es desarrollar al máximo la capacidad de la gente de diversas culturas para relacionarse entre sí de manera positiva y creativa". Es difícil, en ese entendido, imaginar al agente intercultural nómada, ensimismado, fortaleciendo reflexivamente su autovaloración como un escudo. Sin embargo, debo advertir que la lectura axiológica de un texto ideológico conduce con frecuencia a desentendidos e incomprensiones.

En un otro artículo, el prolífico ensayista Porfirio Tintaya aborda el apasionante concepto del Aprendizaje desde la Psicología de la

Personalidad. Concede al PRE el haber transitado del Conductismo al Constructivismo, con los aciertos y limitaciones que todos conocemos; comenta que "el constructivismo cognoscitivo no da cuenta de cómo el aprendizaje es mediatizado por las proyecciones personales". Sin cuestionar esta observación, cabe señalar que el PRE (como proceso de transformación) no tiene una vinculación confesional con el constructivismo, sino simplemente una sincronía que, como tal, se desdibuja con el tiempo.

Es más, el Sistema Educativo Boliviano tiende muy rápidamente a su plenitud cuantitativa, con muy aceptable contextualización y pertinencia. Ahora, se concentran las preocupaciones y las ocupaciones en enfrentar las severas deficiencias disciplinares; es decir, la falta de calidad por ausencia de profundidad conceptual en los contenidos.

Tintaya clasifica siete definiciones de aprendizaje (no necesariamente excluyentes) y las contrasta con su percepción de que el PRE hubiese impulsado la enseñanza de contenidos disciplinares; en mi lectura, se concentró, por el contrario, en contextualización, pertinencia, métodos, logística y actitudes. La profundidad disciplinar es, salvo ciertos bolsones de calidad, el capítulo pendiente. Tal vez el PRE no fomentó suficientemente la comprensión del niño o del adolescente como persona, justamente por subvalorar lo disciplinar con relación a lo afectivo y actitudinal. Nos hacemos la ilusión de sufrir de academicismo o de cientificismo, en una sociedad que no corre el menor riesgo de intoxicarse con conocimientos.

El autor contrapone espacios de aprendizaje formales y no formales, lo cual es muy enriquecedor si se los comprende como complementarios. Tal vez tenga una información sesgada (por mi educación salesiana) pero el aula, presunto escenario formal, es un ámbito frecuentemente lúdico, así como los espacios deportivos, presuntos escenarios lúdicos, pueden ser muy formales, reglamentarios.

Respecto al Aprendizaje, Tintaya presenta una actualidad vital; por ejemplo, al señalar que el humano es autopoiético –se autoorganiza, se

regula casi espontáneamente– determinado por su estructura (y sus circunstancias). En esencia, describe la complejidad del aprendizaje con todas sus inflexiones y modalidades, considerando puntualmente el proceso mismo, la disposición, la percepción, la organización de condiciones de aprendizaje; donde se remarcan los factores que alientan o movilizan el aprender, como: motivación, decisión y algún propósito. (es bien sabido que es muy difícil inducir aprendizajes, tanto como impedirlos). Es remarcable la descripción de los ingredientes generativos en la creación de experiencias, así como la integración de experiencias, la recomposición y la reconstrucción de la personalidad, el aprendizaje significativo y sus condiciones. (Sirva la oportunidad para advertir que, en el ámbito del conocimiento formal, existen conceptos abstractos, que carecen de denotación e incluso de connotación; por lo cual, el tan humano aprendizaje significativo tiene un alcance limitado a la experiencia). En las estructuras previas, habría sido satisfactorio encontrar una prelación axiológica a la metodológica.

Finalmente, María Luisa Talavera S., nos revela ciertas intimidades de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), como "Una exploración etnográfica atrevida". Sobre bases documentales, desemboca en las bondades y defectos del sistema de admisión de cursos prefacultativos, una temática que, bien enfocada, muestra las deficiencias y expectativas respecto a la posibilidad de planificar la formación universitaria enfatizando su calidad. El tratamiento de la evolución numérica de la población estudiantil en la FHCE en ciertas carreras pudo contrastarse con el perfil profesional de las mismas y con sus posibilidades de realización individual que, a partir de complejas prognosis, puedan incorporar cierta racionalidad a las políticas facultativas, sin abandonarse inermes a las "fuerzas del mercado"; es decir, a la sola demanda de matrícula. ¿Cuál es el campo de ejercicio profesional del graduado en Ciencias de la Educación?. ¿Tiene relación alguna el creciente número de estudiantes con sus posibilidades materiales de ubicación laboral? ¿Es practicable la calidad académica, en un medio prosaico –plagado de prioridades materiales- en un momento populista? ¿Es la carrera universitaria más un medio de promoción social que una habilitación laboral?

Para finalizar, encuentro que las contribuciones a temas educativos son invariablemente polémicas y que los comentarios que motivan son necesariamente cuestionables. Sin embargo, es un ejercicio ineludible el contrastar ideas educativas, al menos para coincidir en que no se deben administrar como necesidades educativas de niños las demandas económicas de los adultos.

Lic. Mario Paz Ballivian
DIRECTOR DE EDUCACION SUPERIOR
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

LA TRAGEDIA DE LA EDUCACIÓN EN BOLIVIA:

Un ensayo reflexivo

María Lily Maric

El desarrollo consiste en la anticipación de las opiniones que los pueblos tienen para vivir de acuerdo a sus valores.

PNUD (2001). Informe sobre desarrollo humano

Escribo este texto desde mi encierro involuntario, ocasionado por el estallido de octubre de 2003; la radio señala un país convulsionado, muertos, masacres, asaltos y gruesos contingentes campesinos solicitando la renuncia del presidente. Una más de las típicas subversiones bolivianas que creíamos extinguidas desde que se dio inicio a la democracia, en los años 80, y que nos hace pensar que un disgusto profundo, una sensación de infinita injusticia, nos caracteriza como pueblo, impidiéndonos construir nuestra nación. Estos sentimientos latentes desde la creación del país, realizada por la Asamblea Constituyente de 1825 que juntó moros, cristianos e indios en estas vastas y diversas tierras que comprenden desde las planicies del altiplano andino hasta los llanos y valles de la Amazonía, parece mostrarnos una ausencia de identidad histórica, geográfica y cultural, sobre la cual asentar la idea de república. Esta realidad nos incita a preguntarnos. ¿No será que la Bolivia creada como no hispana por los próceres de la Independencia, no fue más que una idea a la cual nosotros mestizos, blancuzcos, cafés con leche, aymaras, quechuas, guarayos, etc- nos aferramos sin rechistar, ni analizar, ante la angustia lacerante que deja la orfandad?

No voy a criticar a los próceres que fundaron esta nación porque, parafraseando a Sergio Marras, "cómo lo harían de bien que todavía creemos el cuento de que somos una sola patria". Una patria, compuesta de varios niveles ecológicos, de más de 112 lenguas y con sus consabidas diferencias culturales. Una sola patria donde habitan pensamientos diferentes, historias diferentes, pueblos diferentes. Una sola patria donde el Edipo europeo y hoy estadounidense, no la deja avanzar porque no le permite revelarse tal cual es. Nada más reprimido y comprimido que la llamada Bolivia, a la cual desde su bautizo hasta su realidad actual se le impone esquemas y máscaras, donde lo que se juega no son exactamente sus propios objetivos e intereses sino los que han sido descubiertos para ella y las más de las veces, sin ella. De aquí, la necesidad imperiosa de comprometernos como ciudadanos a colaborar con la construcción de una misma visión de desarrollo y donde todos compartan los mismos objetivos.

Este intento de contribuir en la creación de una sola patria, nos lleva a indicar que el ser humano es reflejo de su realidad. Cuando mencionamos la palabra realidad, no podemos abstraernos de la coyuntura económica y social por la que atravesamos como país, de aquí nuestro interés en las cifras económicas, parámetro fehaciente de esta problemática. Ellas nos muestran que ocupamos el lugar 104 de los 164 países evaluados en el informe de Desarrollo Humano elaborado por el PNUD. Este lugar puede ser inferior, si sólo tomamos en cuenta al grupo campesino. Entre las principales causas a la base de esta problemática, se menciona la exclusión de estos grupos en el diseño de los planes de desarrollo nacional. Así, políticos como el líder campesino Felipe Quispe, manifestaron que desde hace 500 años, desde que los españoles pusieron pie en el suelo americano, los indígenas del continente y de Bolivia en particular, viven en condiciones de miseria y marginalidad. Para otros políticos, las víctimas de discriminación no son sólo los campesinos sino todas las clases sociales, a excepción de pequeñas elites económicas. De ser así, es hora de empezar a vislumbrar la problematica, no sólo desde el punto de vista político o social, sino también desde el punto de vista económico. Tal vez debamos tomar aquellas palabras dichas por Vargas Llosa: "Para los países latinoame-

ricanos la democracia política no es suficiente, es necesaria una democracia económica" y, ésta se consigue a través de la educación, dado que permite al ser humano apropiarse de la economía.

Muchos intelectuales nacionales e internacionales coinciden en que la educación, es una vía para el desarrollo, pudiendo a través de ella, mejorar las condiciones de vida de las poblaciones marginadas. Este pensamiento llevó al Estado Boliviano a formular la Reforma Educativa, la cual señala la necesidad de invertir en educación, sobre todo en educación intercultural y bilingüe como medio para incrementar la producción. Sin embargo, la comprensión de educación intercultural y bilingüe no quedó clara, o en su defecto, parece inconclusa. Para la Reforma Educativa, la educación intercultural se basa en el respeto de la cultura de donde proviene el educando, por lo que los currículos educativos deben trabajarse con las comunidades y el proceso de aprendizaje debe realizarse en la lengua materna del niño. Pero, al decir de Albo (1998), la Reforma Educativa no llegó a incorporar los elementos y valores de las culturas locales y nosotros aumentamos, los sistemas productivos, como punto fundamental de partida para el desarrollo del currículo. Es así que en áreas como matemáticas, ciencias de la vida y tecnología, los docentes no utilizaron de manera eficiente la cultura local en la transmisión de nuevos conocimientos y destrezas. La valoración se limitó a la aceptación de la lengua y de algunos elementos artísticos como la música y el baile, olvidando que educación intercultural es también reformar la cultura, es modificarla, es revolucionar al hombre para que de esta forma, cultura e historia no se reduzcan a un mero folklore, a una mercancía de venta para el turismo (Barral 2002). La educación cultural, debe ser un instrumento para el cambio, permitiendo mejorar la calidad de vida de las poblaciones y logrando una sociedad mas justa, con igualdad de oportunidades para todos sus miembros. Esto evitaría que autores como F. Patzi (2000) manifiesten, posiblemente con razón, que la Reforma Educativa está logrando que el mundo campesino este constituido por individuos de segunda, dado que no tienen las mismas oportunidades que las clases dominantes

La Reforma Educativa elaborada por los organismos internacionales o, como diría Carlos Fuentes, con un modelo que vino de fuera, no nos permitio utilizar nuestro pasado y nuestro presente. No debemos olvidar que en el futuro sólo seremos el resultado de lo que somos y de lo que fuimos, por lo que nos vemos obligados a generar una educación que sea nuestra, que nos lleve a construir un objetivo común que nos permita existir como nación. De aquí que es necesario, sin intentar usufructuar el espacio de los historiadores, remontarnos a la historia de la educación, a fin de tener una luz para entamar con más seguridad nuestra tarea.

La historia demuestra que educación y económia siempre fueron de la mano. Así en el Imperio que Pizarro descubre, la educación se acomodaba a la condición social de los discípulos. Los de elevado abolengo, estudiaban leyes, organización administrativa, ritos religiosos, milicia, administración de los "Suyos". Existían los "quipumayos", para quienes el empleo de los Quipus como estadística del Imperio les demandaba largos estudios. La historia y la literatura estaban a cargo de los "harawecs", tradicionalistas y poetas pertenecientes a las clases altas. Estos componían versos para ceremonias religiosas y guerreras y aún para simple diversión del soberano (Rafael Reyeros, 1953).

Por su parte el cronista Garcilaso de la Vega, en los "Comentarios reales de los incas", refiere que mucho tiempo después de la conquista, subsistían en el incario los edificios destinados a la educación de las clases de abolengo y también palacios próximos a éstos para la cómoda asistencia escolar de sus descendientes". El mismo Garcilazo cuenta de la existencia de un barrio especial para las escuelas, "Yacha huasi" en castellano "casa para enseñar", donde habitaban los sabios y los maestros. Este autor señala que el Inca Yupanqui contribuyó con gran esmero al mejoramiento de la educación, afirmando: "Mi Inca Tupac Yupanqui repetía muchas veces un dicho de Inca Roca por parecerle muy importante, él decía: No es lícito que enseñen a los hijos de los plebeyos las ciencias que pertenecen a los generosos, para que la gente baja no se eleve, ensordezca, menoscabe y apoque la república. Basta

que aprendan los oficios de sus padres que el mandar y gobernar no es de plebeyos. Que es hacer agravio al oficio y a la república encomendársela a gente común".

En esta sociedad pintada muchas veces de forma ideal por algunos historiadores, ("era una sociedad libre e igualitaria") la educación del pueblo no tenía visos de igualdad, ya que ésta se diferenciaba por grupos sociales. Así, la educación del pueblo se caracterizaba por ser una educación en la vida, que respondia al modelo económico de la sociedad de entonces. Para el historiador Roberto Choque (2000), la educación en la vida y por la vida comenzaba en el Imperio Incaico a edades tempranas. Los niños de 5 a 9 años de edad "pucllacoc" (juguetón) aprendían a servir a sus padres en lo que podían, hacían jugar a los niños que gateaban y a los que estaban en la cuna, servían igualmente a la madre trayendo leña y paja. Las mujeres comenzaban a hilar seda y podían traer "yuyo" (planta acuática) para comer. También estaban obligadas a aprender la limpieza, a hilar, llevar agua, lavar y cocinar.

Los niños de 9 y 12 años (niño cazador), dice el mismo autor, eran entrenados a cazar pajaritos, picaflores, palomas y otros pájaros menudos, con lazos y ligas. Este oficio los convertía en cazadores, también se ocupaban de traer leña y paja. Por su parte las mujeres de esa misma edad, además de recoger plantas acuáticas, hierbas y hojas de coca, recogían flores para teñir lana. Estas muchachas servían al Sol y al Inca y eran víctimas de sacrificios humanos. Además de ellos, ayudaban a sus padres "en todo lo mandado" y para que sean muy obedientes, como doncellitas, también eran castigadas. El mismo R. Choque, escribe que estos(as) muchachos(as) por su mal comportamiento recibían muchos azotes.

Los muchachos comprendidos entre 12 y 18 años de edad, "machacona" (jóvenes), eran educados cuidadosamente para tareas hogareñas y otras. En este sentido, eran confiados al cuidado de ganado, también atrapaban con lazos y ligas a patos, perdices y otras aves no identificadas. Elaboraban petaquillas de la carne y las plumas las

mujeres de esa misma edad, servían a sus padres, a sus abuelas y a las señoras principales, aprendían a hilar y tejer cosas delicadas, además servían de pastoras de ganado y de cuidadoras de sementeras o chacras y aprendían a hacer chicha.

Los varones comprendidos entre 18 y 20 años de edad (mandadero) eran jóvenes de encargo, es decir, mensajeros, cuidaban del ganado y estaban acompañados de indios de guerra y de grandes principales y señores capitanes. En cuanto a su salud, por estar en su etapa de desarrollo biológico y psicológico, su alimentación estaba sometida a una reglamentación rigurosa, el joven estaba prohibido de probar sal, ají, miel o vinagre, no comía cosa dulce, ni carne, ni cosa que engorde ni podía beber chicha. Si era hijo principal recibía mas castigo, estaba prohibido de conocer mujer, debiendo esperar para ellos hasta sus 30 años de edad, (R. Choque, 2000).

Este sistema de educación diferenciada para el pueblo y para los de abolengo, continúo durante la Colonia, no sufriendo grandes cambios en su filosofía. C. Suárez Arnés (1953) señala que, siguiendo la tradición medieval, se autorizó a los conventos y parroquias establecer escuelas de adoctrinamiento y la enseñanza de las primeras letras de Cristo, más algunas reglas de urbanidad para los hijos de españoles. Para entender cómo se procedía a educar durante la colonia debe tomarse en cuenta lo señalado por Gustavo Otero, quien decía que la vida en el Alto Perú era fácil y cómoda, no existía el incentivo económico cultural del aprendizaje para ganarse la vida, o un nivel social, puesto que lo que se imponía era la astucia. Por esta razón, la educación no fue interés de las autoridades, quedando en manos de la Iglesia. Sin embargo, debemos destacar la implantación de los caciques, como autoridades indígenas, ligadas a los españoles. Estos caciques, constituidos sobre la base indígena de autoridad de "kuraka" o "mallku", requerían de cierto nivel de conocimientos de la nueva cultura que llegó a la América, por esta razón sus hijos recibieron educación para poder cumplir con los mandatos de la corona española, originando que se diera inicio al sistema escolar dirigido por los padres Jesuitas.

Ignacio de Loyola, organizador de la Compañía de Jesús, formó un cuerpo de ejército religioso bajo la más severa disciplina, de manera que sus miembros tenían que renunciar a su propia voluntad y obedecer ciegamente a sus jefes "como el bastón en manos del viajero y ser entre las manos de sus superiores como cadáveres" (Suárez Arnés, 1953). Bajo esta filosofía, se fundó el primer colegio en La Paz en 1571. Posteriormente el 22 de febrero de 1620, por orden del virrey Príncipe de Esquilache, Don Francisco Borja, se constituyó el colegio "Santiago". Este colegio fue transformado en colegio real, por cédula del 23 de marzo de 1622 otorgada por el rey Felipe III, por el que se la eleva de categoría dándole goce de preeminencias, prerrogativas e inmunidades de los colegios reales para que puedan dar títulos de bachiller, licenciados, maestros y doctores. Posteriormente, se le cambia el nombre a Francisco Xavier como recuerdo y homenaje al compañero de Loyola.

Esta sociedad no percibio la necesidad de educar al pueblo, hasta que, el gobierno del Rey Carlos III ordenó que el servicio escolar se extienda de conventos y parroquias a los cabildos para la atención de la nueva casta de criollos pobres y de mestizos, bajo el cuidado de maestros asalariados llamados "leccionistas". El objetivo de estas escuelas, era familiarizar a los educandos con el trabajo y otorgarles un oficio de acuerdo a su naturaleza y talento, se querían hacer de los niños: labradores industriosos, artesanos diestros, comerciantes ingeniosos; en una palabra, manos fuertes que aplicadas al cultivo, a las manufacturas y al comercio, preparen al estado a la abundancia y a la felicidad. Esta pedagogía con visos de educación popular fue, de acuerdo a Suárez Arnés, consecuencia del cambio substancial que se operaba en España después de la guerra de las cruzadas y particularmente de la revolución industrial que se producía en Inglaterra.

Esta educación característica de la Colonia y República, no llegó a las regiones indígenas. Sin embargo, dada que la preocupación del pueblo indígena eran las tierras comunarías ya que de ellas dependia su subsistencia; los llevó a combinar sus luchas por tierras con la lucha educativa. (Denise Arnold y J de Dios Yapita, 2000). Desde la perspectiva

indigena, la lucha por tierras dependió del manejo exitoso de los documentos y títulos que durante la colonia se escribían en su mayor parte en castellano. Los comunarios vieron la necesidad de aprovechar los discursos liberales de la época e incorporar a sus comunidades en el sistema escolar, para que otra generación aprenda la lecto-escritura en castellano y así pueda, con más tino, defender sus tierras.

Este movimiento floreció en los años 30, bajo el liderazgo de personas como Santos Marka Tula, logrando realizar algunas experiencias educativas innovadoras como la escuela ayllu de Warisata. Pero, de acuerdo a los historiadores, estas experiencias educativas provocaron una oleada de reacciones de parte de los hacendados conservadores de la época, quienes vieron en este proceso educativo un peligro para la nación. Al respecto, no debemos olvidar que el educador Eduardo Nina Quispe "Director de escuelas indígenas" formó la organización comunitaria "Sociedad de la República del Kollasuyo", en un intento de reivindicación del derecho propietario de las tierras para los campesinos (D Arnold y J de D. Yapita, 2000). Este tipo de reivindicación de la educación por parte de las poblaciones indigenas, iba en contra de los intereses económicos de los terratenientes.

Como podemos ver, educación y económia van ligados. Para entender mejor este postulado, vayamos otra vez a los trabajos de D. Arnold y J de D. Yapita (2000). Estos autores señalan que en la Guerra del Chaco, las barreras lingüísticas entre las tropas aymaras, quechuas y guaraníes y los oficiales criollos monolingües, fueron obstáculos constantes para el desempeño de las tareas militares, causando la muerte innecesaria de miles de combatientes (Soria, 1992 citado por Arnold y Yapita). La derrota territorial y la gran matanza de las tropas bolivianas, impulsaron a los políticos bolivianos a pensar seriamente en una campaña de castellanización para toda la población indígena, esto para poder llevar exitosamente en el futuro cualquier empeño nacional.

Este discurso de los políticos bolivianos es utilizado por los campesinos. Así, Conde, (citado por Arnold y Yapita) identifica dos discursos educativos manejados por los campesinos y sus líderes, frente a la

incertidumbre política de la época, uno hacia afuera y el otro hacia adentro. En el discurso hacia fuera, ellos utilizaron un lenguaje patriótico, arguyendo que "sabiendo leer la raza indígena hubiera sido más útil a la Patria" y además que los reclutas letrados podrían ser conscriptos más adecuados al ejército. En el discurso hacia adentro, los indígenas centraban su atención en la defensa y reivindicación de sus tierras. De este modo, consideraban la educación como una fuerza liberadora contra los hacendados y un mecanismo para controlar su economía.

Posterior a la guerra del Chaco, los liberales empezaron a preocuparse por la educación indigena, pero no dieron respuesta a sus necesidades económica, dejando que continue la explotación de las tierras comunitarias. Las poblaciones indigenas, no satisfechos, continuaron su lucha hasta la llegada del MNR, quienes presionados por estos, dieron lugar a grandes cambios sociales como, la Reforma Agraria, que otorgaba tierra a los indígenas y la Reforma Educativa de 1953, que tornó a la educación gratuita y universal. Estos cambios dieron lugar a la constitución de un nuevo grupo de actores, "los maestros rurales", quienes de acuerdo a Arnold y Yapita, remodelaron sus prácticas según los discursos y las ideologías educativas modernistas criollas, poniendo énfasis a la enseñanza en castellano. T. Platt (1987), llamó a esto "blancura" socio-económica y, sometimiento al "futuro único" del progreso pregonado desde Europa. Este deseo de llegar a ser como los «blancos» (lease con la economía de estos), habría ocasionado que los profesores rurales aprovecharan cualquier oportunidad para entrar como docentes, luego directores en las Normales y en los años posteriores como docentes en las Universidades. Para autores como Patzi (2000), todo esto contribuyó a la desestructuración contemporánea de los pueblos indígenas al implementar un modelo pedagógico homogeneizador y castellanizador, con una orientación urbana y de construcción del ciudadano boliviano. Por lo tanto, señala este autor, en lugar de fortalecer la identidad, la educación condenó a la población indígena a un proceso de desclazamiento y desetnización acelerado.

Esto nos demuestra por que en los años 60, cuando la mayoría de los profesores rurales iban con dirección a la castellanización y la

recuperación de prácticas didácticas formadas en el contacto colonial, al no haber logrado mejorar la producción económica de los pueblos indigenas, originó que otro grupo empiece a buscar alianzas políticas para modernizar el sistema educativo a través de la inclusión de las lenguas andinas como vías de cambio. De este modo en la década de los 70 se inicia, con el financiamiento internacional, un nuevo proceso de alfabetización de las masas, no sólo en castellano sino también en lenguas andinas, bajo la rubrica democratizante de "educación bilingüe".

Esto lleva a que la Reforma Educativa entamada posteriormente por el estado, ponga un fuerte énfasis en el aspecto lingüístico, en desmedro de otros factores como ser elaborar un currículo acorde a los objetivos productivos nacionales. Según Albo (1996), lo que sucedió fue que el proyecto experimental PIB-UNICEF, por la concentración de sus núcleos experimentales en el área rural tradicional y por la innovación metodológica que ese énfasis suponía, logró entusiasmar a no pocos maestros, quienes al ver el avance más rápido que lograban los niños al aprender en su propia lengua, llegaron a confundir educación bilingüe con sólo educación en la lengua materna. Todo esto, según el autor, ocasionó que la formación que de manera directa o indirecta se daba en la escuela, no se dirigiese tanto a la mejor incorporación del niño en su comunidad, sino a la iniciación de éste a la sociedad global dominante. Esto ocurrió tanto por la temática del currículo, como por los medios de aprendizaje e incluso por las actitudes implícitas de la mayoría de profesores que llevaban, en su conjunto, a despreciar la comunidad rural y a sobrevalorar la vida fuera de la comunidad. Por esta razón F. Patzi (2000), escribe que la escuela a lo largo de los años y desde el momento que se declaró a la educación como universal y gratuita, logró modelar el cuerpo del indígena conforme a los cánones europeos, despertar la ilusión de ser burócrata algún día. Para este autor, los contenidos curriculares siempre han tenido esta orientación, invocan un futuro burocrático, que se legitima además en otros espacios de ritualizacion denominados hora cívica, por lo que no hay un profesor que convoque hacia el mejoramiento o superación darwiniano, sin mostrar desprecio por la vida rural y agrícola.

> Yo les digo a padres de familia, y sobre todo a los niños que son futuro del país la única forma de salir de la pobreza y la ignorancia y para no quedarnos igual que nuestros padres es estudiando, porque el estudio es el único que permitirá llegar alguna día a trabajar en mejores condiciones al igual que la gente que vive en la ciudad, ganar bien y si es posible nosotros debemos ser ministros y debemos ocupar cargos importantes en esta sociedad, pero no debemos olvidarnos de nuestra gente, debemos siempre recordar nuestro origen y ayudar a que ellos también salgan de la ignorancia. (Maestro de escuela, citado por Patzi)

De aquí que muchos expertos indigenistas, rechazan la educación multicultural al señalar que ésta se torna en violencia simbólica, dado que va imponiendo estilos de vida occidentales a grupos sociales culturalmente diversos. F. Patzi (2000) señala que se enseña al educando a despreciar todo tipo de trabajo campesino y se le despierta un amor por la formación libresca, donde se machaca el alfabeto en un ambiente cerrado, exponiendo al alumno en un recinto frente al silabario. En otras palabras, se elimina la educación indígena que consistía en la transmisión de conocimiento directo y a través del trabajo; una escuela productiva y sin jerarquizaciones.

En efecto, al no considerar la cultura de los educandos, la escuela induce a "rechazar lo propio y valorar lo ajeno", lo cual desde la óptica campesina puede ser visto como el paso a las filas del "enemigo". Autores como Ansion (1995) al interesarse en esta problemática, señalan que esta forma de educación puede ocasionar en el niño traumas psicológicos, pudiendo éste, empezar a interiorizar negativamente estereotipos de inferioridad que le marcarán durante toda su vida. Dado que, como manifiesta el autor, muchos maestros si bien no expresan desprecio por los hábitos, patrones y valores locales, muchas veces en forma inconsciente, demeritan a las culturas locales, llegando a ocasionar en el niño sentimientos de temor e inseguridad. Esto puede inducir en el niño el desprecio a su lengua y cultura, es decir, como si se tratara de un estigma del cual quisieran escapar.

Por lo que se hace necesario empezar a considerar a la educación como un concepto más amplio. Stephen Cassgtles y Wiebke Wustgenberg

(1987) afirman que la educación es el nombre que damos a la formación planeada y sistemática de la conciencia. En este sentido, la educación constituye un proceso de mayor alcance que la mera educación escolar, engloba la formación de la personalidad y su socialización, es decir, su enseñanza para acomodarse a vivir como miembro de una sociedad determinada. Por otra parte, no podemos dejar de observar como Marck Bray (1986) que las sociedades y los sistemas de educación están siempre en cambio continuo, por lo que, cuando una sociedad cambia obliga a su sistema de educación a cambiar. Así, cuando un país busca transformarse de no industrializado a nación industrializada, el sistema de educación juega un rol diferente que aquel diseñado para una nación no industrializada. De aquí que pensamos que los programas educativos en lugar de perseguir como objetivo la continuidad de las culturas, debe perseguir procesos de cambio. La sociedad boliviana, si busca el progreso, está forzada a cambiar y a adaptarse a las nuevas circunstancias que le toca vivir. Dentro de esta lógica deberíamos como señala Mario Vargas Llosa (1992), no distraer nuestra atención de los verdaderos problemas que nos aquejan, que no son los problemas de hace quinientos años, sino los problemas de hoy en día. Esto no quiere decir olvidar la historia, pero tampoco quedarnos atrapados en ella, sino servirnos de la historia para comprender el problema actual y poder diseñar nuestro futuro productivos y los recursos humanos que necesitamos para ello.

Si realmente estamos comprometidos en la construcción de una nación donde se den procesos de integración, donde podamos convivir sin sentirnos, como dice J.L. Exeni, (2003), "invadidos" los unos, "marginados" los otros y "enloquecidos" todos. Lo primero a hacer es dejar de ver las formas de educación indígena y occidental como opuestos, dado que las dos aproximaciones pueden alimentarse una a la otra en varias formas. Una puede ser de utilidad para reflejar valores, sabiduría y expectativas de la comunidad, factores importantes en los días que vivimos. La otra, puede introducirnos al mundo tecnificado de hoy, variable importante en la construcción de un país, ya que los adelantos sin precedentes registrados en el siglo XX en cuanto a promover el desarrollo humano y erradicar la pobreza, son consecuencia

de los grandes adelantos tecnológicos (PNUD, 2001). De ahí que la solución no es abandonar una forma de sociedad por otra, al contrario, la metodología filosófica y el currículo escolar en Bolivia debe ser moldeado y adaptado partiendo de las perspectivas indígenas y occidentales para la construcción de un objetivo nacional, que nos lleve a una Bolivia productiva y competitiva en el mundo actual.

Por lo que sugerimos la necesidad de integrar las formas de educación indígenas y occidentales. Integración que solo podrá ser alcanzada cuando se desarrolle una verdadera investigación sobre la realidad boliviana. Integración que por supuesto, requiere una cantidad considerable de investigación comparativa en el campo de la filosofía, psicología, metodología y tecnología. Así, cuando lleguemos a formular las políticas de desarrollo que el país requiere, los educadores podrán desarrollar en la base a estas perspectivas, un sistema coherente e integrado de educación y no simplemente una mixtura al azar, la cual es de poco beneficio para el individuo y la sociedad. Es entonces que se armonizarán e integrarán los mejores elementos de ambos, indígenas y occidentales para crear una forma más valida de educación en Bolivia.

Consideramos que este podría ser el marco en el cual debería desarrollarse la Reforma Educativa en el país, con su componente de interculturalidad y de educación bilingüe para todos los estratos. No debemos olvidar que Bolivia es un país rico en culturas y en lenguas y, estas deben constituirse en ventajas para la construcción nacional. La diversidad lingüística al iniciarse lo más temprano posible, puede constituirse en instrumento para favorecer destrezas idiomáticas, formación de conceptos, pensamiento divergente (J. Hirch 2003). Esto nos lleva a preguntarnos. ¿Por qué no incentivar el uso de dos o más idiomas, desde los primeros años de la infancia y en todos los estratos socioeconómicos? No seriamos los únicos en hacerlo, muchos países lo vienen haciendo, podemos ver el ejemplo de Paraguay, donde toda la población utiliza indistintamente guaraní o español. Esto no solo tendría repercusiones a nivel neuroliguistico, sino contribuiría a que podamos comprendernos y aceptarnos entre las diversas culturas. ¿No

será que por centrarnos en demasía en modelos impuestos de fuera, estamos perdiendo oportunidades como país?

Para poder lograr esta unión entre educación indígena y occidental es necesario que dejemos de considerar a la cultura como mera expresión folklórica, más al contrario, empecemos a analizarla desde la perspectiva de constituirse en un factor influyente en los procesos perceptivos, motivacionales, emocionales o sea en todos los procesos psicológicos, sociales y productivos. Carl Ratner (2002) señalaba que el concepto de cultura que se utiliza actualmente, sale del campo estrictamente mental y expande la comprensión del hombre a las actividades que están organizadas en un sistema socio tecnológico. En otras palabras, se da inicio a la interpretación de la cultura como un entramado de significados compartidos, que obtienen su connotación del contexto en el que vive el sujeto: geografía, clima, historia y su relación con los procesos productivos.

Por lo tanto, una Reforma Educativa efectiva debe partir del conocimiento de la cultura como un proceso integral y de su relación con las distintas ciencias. Esta interpretación de cultura si bien exige mayor esfuerzo, nos permite respetar y valorar nuestra diversidad cultural y a partir de esta interpretación, podemos incrementar nuestra producción, que ha sido y es el objetivo final de todo proceso productivo. Como lo mencionamos anteriormente, el logro de todo esto es posible a través de una investigación profunda que permita constituir un programa educativo que partiendo del analisis de la realidad, satisfaga necesidades, proporcione oportunidades, garantice estabilidad y progreso para todo grupo humano sin diferencias regionales, culturales, ni étnicas. Sin olvidar, al mismo tiempo, que la satisfacción de estas necesidades debe estar edificada a partir del logro del objetivo nacional; esto último, sobre todo, si deseamos construir una patria que cobije a todos y no sólo a unos cuantos.

BIBLIOGRAFÍA

ALBÓ, Xavier
1996 *Informe sobre Educación Intercultural Bilingüe.* Ministerio de Educación. La Paz, Bolivia.

ANSIÓN, Juan
1995 *La escuela en la comunidad campesina,* Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina, Coed. M. de A., M. de E., FAO y COTESU, Lima, Perú.

ARNOLD, Denise y YAPITA, Juan de Dios,
2000 *El rincón de las cabezas.* Luchas textuales, educación y tierras en los Andes. Editorial ILCA y UMSA. La Paz, Bolivia.

BARRAL, Rolando
2002 *Reforma Educativa,* mas allá de las recetas pedagógicas, para comprender, desmitificar y transformar. Ediciones Comunidad Científica en Educación AYNI RUWAY. La Paz, Bolivia.

BEALS, Ralph y HOIJER, Mary
1969 *Introducción a la antropología,* Aguilar, Madrid, España.

CASTLES, Stephen Castles y WÜSTENBERG, Wiebke
1987 *La educación del futuro:* Una introducción a la teoría y práctica de la educación socialista, Nueva Imagen, México.

CHOQUE, Roberto
1995 *La educación indigenal en Bolivia:* el proceso educativo indígena-rural. En: Estudios bolivianos 2. Edit: IEB-UMSA. La Paz, Bolivia.

EXENI, José Luis
2003 Periódico: *La Prensa.* 9 de noviembre. La Paz, Bolivia.

GARCILAZO DE LA VEGA
Comentarios reales de los incas. Edit: Universidad del Cusco. Perú.

FUENTES, Carlos
1992 *América Latina marca registrada.* Edit: Zeta S.A. Buenos Aires.

HIRCH, Joy
1998 *El cerebro bilingüe.* Revista: Diagnosis. Marzo 1998. No 8. Centro Nacional de Epidemiología. España.

MARK BRAY, Peter Clarke and STHEPENS, David
1986 *Education and society in Africa.* Edit. Billings and Sons, Inglaterra.

MARRAS, Sergio
1992 *América Latina marca registrada.* Edit: Zeta S.A. Buenos Aires.

OTERO, Gustavo
1975 *La vida social en el coloniaje.* Edit. Biblioteca del sesquicentenario de la República. La Paz. Bolivia.

PATZI, Felix
2000 *Etnofagía estatal. Modernas formas de violencia simbólica.* Una aproximación a la Reforma Educativa. Instituto de Investigaciones sociales. Mauricio Lefevre. UMSA. La Paz, Bolivia.

PLATT, Tristan
1987 *Entre ch' axwa y muxsa. Para una historia del pensamiento político aymara*. En: Tres reflexiones sobre el pensamiento andino. Editor Javier Medina. Hisbol. La Paz, Bolivia.

PNUD.
2001 *Informe de Desarrollo Humano*, Editorial Industrias OFFSET. Color S.R.L. La Paz, Bolivia.

PONCE, Aníbal
Educación y lucha de clases. Buenos Aires. Talleres gráficos. La Paz.

RATNER, Carl
2002 *Activity theory and cultural psychology*. The psychology of cultural experience. Edt: Michigan University. USA.

REYEROS, Rafael
1953 *Caquiaviri*. Escuelas para los indígenas bolivianos. La Paz, Bolivia.

SPEDDING, Alison
2002 *Quemar el Archivo*: Un ensayo en contra de la Historia. Publicado en Medio Siglo de la Revolución del 1952.Edit: Colegio de Sociólogos. La Paz, Bolivia.

SUÁREZ, ARNÉS Cristóbal,
1986 *Historia de la Educación boliviana*. Editorial Don. La Paz, Bolivia.

ORIENTACIONES DE LA FILOSOFÍA POLITICAPARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

Blithz Lozada Pereira

La teoría materialista del cambio de las circunstancias y de la educación olvida que las circunstancias las hacen cambiar los hombres y que el educador necesita, a su vez, ser educado.

Karl Marx

RESUMEN

El texto sugiere pautas para establecer un nuevo sistema educativo en el cual existirían diversas preeminencias de origen filosófico y político. Habiéndose definido las dimensiones simbólica, horizontal y vertical como enfoques filosóficos diferentes al objeto de conocimiento (la política y la educación); la propuesta señala que en los niveles de formación inicial y primario tendría que prevalecer una dimensión *simbólica*. Esto es la producción de representaciones colectivas que generen una disposición psicológica estructural en el niño y adolescente, para que internalice orientaciones vinculantes decisivas para el futuro sistema social donde actuará.

En el nivel de formación secundario y técnico, el sistema incorpora la dimensión *horizontal* como prevaleciente. Esto es la preeminencia de la libertad para que los jóvenes opten por la

justicia, el desarrollo del yo en comunidad, y la certidumbre de la socialización como base de la realización individual. Por último, en el nivel de formación universitaria y de postgrado, la propuesta invita a proyectar una visión caracterizada por la dimensión *vertical*. Se trata en primer lugar, de facilitar una forma de estudio superior de modo que la graduación implique la habilitación para el ejercicio profesional y operativo en una sociedad funcional. Aquí, las características de una dimensión vertical serán diferentes a las particularidades de la misma dimensión aplicada a la educación de postgrado y de formación para la investigación. En este último caso se incorporaría una ingeniería organizacional que reconoce las jerarquías del poder cognoscitivo, y reforzaría las exigencias de inclusión restrictiva de las élites a la producción científica y tecnológica.

La investigación discute las paradojas de la educación en relación con el cambio social, temática claramente filosófica. Analiza las paradojas en las que incurren los discursos filosóficos que restringen la capacidad creativa y transformadora de la educación considerándola un aparato más de reproducción hegemónica; propone una visión de relativo optimismo respecto de la construcción de una sociedad diferente y del hombre nuevo a partir de la educación. En el análisis de las dimensiones de la política y la educación, se incide en la lectura crítica de importantes filósofos de la tradición occidental.

Este texto es parte de un trabajo de largo aliento. La finalidad última consiste en elaborar una propuesta de políticas educativas que, con los medios apropiados y las especificaciones del caso, permita reorientar la acción del Estado boliviano, de manera consecuente y sostenida según un proyecto propio de desarrollo nacional. La tarea por sí misma, es bastante exigente e implica un conjunto grande de análisis e investigaciones, supone el ejercicio de múltiples miradas sobre aspectos diferentes de la realidad, y no deja de tener cierta arrogancia por la pretendida "orientación" a los gobiernos de turno, en el desarrollo de explícitas políticas de Estado.

Sin embargo, la coyuntura política que vivimos en Bolivia a fines del año 2003, no sólo permite elaborar este tipo de proyectos de investigación, sino que exige hacerlo. Son las instancias de mediación entre el Estado y la sociedad civil las que no solamente deben criticar lo establecido y precisar las limitaciones de las visiones imperantes, también deben plantear preguntas que desplacen la comprensión de la realidad hacia horizontes más vastos. Es esto lo que el presente texto intenta ofrecer, aunque sus logros sean apenas la primera parte de una larga tarea intelectual e institucional.

Aunque en este texto ya se ofrecen importantes orientaciones sobre la esencia de las políticas educativas en el sistema formal, los trabajos específicamente pedagógicos y con mayor concreción propositiva, serán parte de resultados posteriores. En este sentido, las directrices que guiarán la acción de los gobiernos y el Estado, suponen una tarea colectiva que el Instituto de Estudios Bolivianos ha comenzado a realizar hace ya bastante tiempo, pero que requiere ser continuada con mayor atención. Por ahora, son valiosos porque también son imprescindibles, los enfoques filosófico políticos que este texto ofrece; se trata de orientaciones para el desarrollo de la labor educativa en nuestro país, partiendo de visiones filosóficas y políticas diferentes, aunque conmensurables..

1. Educación, ideología y política

La tercera tesis sobre Ludwig Feuerbach formulada por Karl Marx a mediados del siglo XIX[1], puso en evidencia la compleja relación entre la problemática de la política y la trama de preguntas sociales concernientes a la educación. Dicha complejidad es innegable tanto

[1] La tesis enunciada por Marx señala lo siguiente: "La teoría materialista del cambio de las circunstancias y de la educación olvida que las circunstancias las hacen cambiar los hombres y que el educador necesita a su vez, ser educado. Tiene, pues, que distinguir en la sociedad dos partes, una de las cuales se halla colocada por encima de ella. La coincidencia del cambio de las circunstancias con el de la actividad humana o cambio de los hombres mismos, sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como *práctica revolucionaria*". Tercera Tesis sobre Feuerbach. Texto publicado en *La Ideología Alemana*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1982. p. 634.

para quienes aceptan el marxismo como ideología de la revolución socialista, como para quienes rechazan inclusive los fundamentos ontológicos de la filosofía de Marx.

Y es que cuando un sujeto político supone que la transformación de la sociedad la realizarán hombres *nuevos*, cuando piensa que la sociedad ideal se reproducirá constituyendo circunstancias propicias también para un mundo diferente, cuando las personas sueñan con la ilusión de que es posible alcanzar el reino de la libertad absoluta; en fin, cuando los revolucionarios de profesión esperan dar los primeros pasos en pos de las más remotas utopías, es inevitable preguntarse ¿cómo surgirá el hombre *nuevo* constructor de una realidad lejana y distinta respecto de la existente?

Al apostar por cualquier proyecto que implica un cambio histórico estratégico y universal, el hombre de la modernidad y la ideología revolucionaria, no pueden evitar preguntarse si la sociedad opresiva y aplastante del capitalismo maduro y global puede "educar" en el interior de su estructura, sujetos que sientan la necesidad de hacer germinar consigo mismos, los embriones de un futuro diferente. La pregunta es ¿cómo la sociedad y el Estado pueden "formar" personas que obren por el cambio de las relaciones fundamentales y por la destrucción de la explotación de clase?

Al parecer, sólo hombres con una educación y una praxis moral diferente a las que ha constituido hasta hoy el capitalismo, pueden prefigurar expresiones y gestos de vida distintos a los predominantes. Sólo individuos forjados en la exigencia diaria de hacerse a sí mismos pueden anunciar un mundo alternativo con rebeldía y autenticidad.

Al parecer, sólo personas que viven intensamente su libertad y están comprometidas con el cambio pueden expresar de modo creativo las ilimitadas posibilidades de sus ideas, denunciar las inconsistencias de su entorno, y enfrentar en sus vidas auténticas y firmes, los convencionalismos y restricciones de los modelos en boga, sugiriendo pautas de resistencia y acción. Pero, ¿de dónde surgen?, ¿quién los

educa?, ¿se forman a sí mismos?, ¿cómo pueden ser tan originales y obstinadamente transgresores y contestatarios? Tales son algunas preguntas en torno a las cuales se han desarrollado las reflexiones que son parte de este trabajo. Más aún, el sentido útil de tales reflexiones radica en que las respuestas esbozadas permiten señalar políticas educativas para una labor estatal estratégica y orgánica, hoy, en la Bolivia del siglo XXI.

Althusser: la escuela como aparato ideológico del Estado

Entre los autores marxistas que han dado mayor atención al tema de la educación, alcanzando una destacada producción original, no es posible dejar de mencionar a Louis Althusser. En efecto, hace más de tres décadas, el filósofo francés militante del Partido Comunista, identificaba con claridad el rol del aparato ideológico de la formación escolar como el "principal" en la reproducción de las relaciones de explotación del Estado capitalista moderno.

La elaboración teórica de Althusser resulta interesante en varios sentidos. Por una parte, permite advertir la función ideológica del Estado, por otra coloca a la educación en el núcleo de la reproducción hegemónica; en tercer lugar, muestra con clara radicalidad los insuperables límites de la transformación social partiendo de la educación, y finalmente, como corolario paradójico de su análisis, deja adivinar cierto enfoque de la filosofía -que se lo practica y también se lo *enseña*-, como la principal "arma" de la revolución comunista.

En contra de la posición del marxismo reduccionista que limita el poder del Estado a la función represiva y que orienta la revolución exclusivamente a la lucha por el poder *político*, Althusser muestra con claridad, la dimensión y función *ideológica* de los aparatos del Estado, entre los cuales se encuentra la educación[2].

---

[2] Las ideas que se resumen corresponden al texto escrito por Althusser en 1970, titulado por el autor "Notas para una investigación". Se ha publicado con el título "Ideología y aparatos ideológicos del Estado". Véase, *La filosofía como arma de la revolución*. Cuadernos de Pasado y Presente. 16ª edición. México, 1986. pp. 109 ss.

Frente a los aparatos represivos del Estado (el gobierno, el ejército, la policía y las prisiones entre otros) -aparatos que funcionan incorporando la violencia como parte sustantiva del cumplimiento de su finalidad social- existen otros que Althusser denomina "aparatos ideológicos". Se trata de instituciones especializadas en reproducir determinado imaginario colectivo, ideas fundamentales, concepciones del mundo, valores, gestos y prácticas en los actores sociales, según pautas dominantes que precautelen y fortalezcan las relaciones existentes. Su función entonces, no se restringe a crear discursos que viabilicen el consenso en determinadas circunstancias políticas, ni se limitan a la formación de una "opinión pública": su función es formar una estructura mental que acepte y reproduzca el sistema establecido.

Aunque la violencia no es inexistente en estos aparatos del Estado, está relegada en su empleo; de modo predominante, se da un desenvolvimiento institucional que trabaja la dimensión mental, axiológica y actitudinal: ideológica en definitiva. Althusser ofrece algunos ejemplos de tales aparatos, entre los que destacan, aparte de los aparatos "de información" o los "culturales" (literatura y arte), los aparatos "religiosos" y *escolares*. Estos últimos "educan" al sujeto empleando diferentes y apropiados métodos, incorporando principios de selección, sanción y exclusión.

En la reproducción de las relaciones económicas del capitalismo, el aparato escolar tiene el rol ideológico dominante. Mientras que, por ejemplo, el aparato *informativo* atiborra al sujeto con dosis diarias de moralismo, nacionalismo o liberalismo; en tanto el aparato *político* incansablemente repite los contenidos de la democracia burguesa; mientras que el aparato *religioso* incide en la mente de los fieles recordándoles su esencia pecaminosa y sus deberes cristianos; el aparato ideológico persistente, reconocido como incuestionable y decisivo, institucionalmente constituido y en general presente en la vida del individuo hasta durante dos décadas, es la *escuela*[3].

[3] Por aparato escolar o escuela, se entiende la educación formal, institucionalizada, orgánica, jerárquica, sistemática y regular, que establece la posibilidad de inserción del individuo en un determinado nivel socio-económico, en cualquier agregado de la sociedad moderna. Son parte de este sistema, desde el nivel de formación inicial hasta el universitario y el de postgrado.

En este aparato resuenan los ecos de los demás aparatos (incluido el *familiar*) de modo incisivo, orgánico e irrefrenable. Son los ecos que logran que el sujeto incorpore como natural el ascenso y el estatus, son las ideas que operan a nivel consciente o inconsciente como un efecto rara vez verbalizado y un sentido oculto que sin embargo está a la vista: la educación es el medio por el cual, tras largas penurias y exigentes demandas académicas, se puede "escalar" en el orden social para ocupar un lugar superior a aquél desde donde el sujeto comenzó su inserción social.

Althusser piensa que en el desarrollo de la historia del capitalismo, la escuela ha reemplazado a la iglesia en su rol dominante y principal de aparato ideológico. Aprisionado entre la familia y la escuela, el niño es vulnerable y permeable a asumir los valores prevalecientes y los contenidos disciplinares marcados por el convencionalismo, el chovinismo y las ideas sobre la democracia y el orden político en sociedades capitalistas homogéneas de alta industrialización.

Siguiendo la línea de su pensamiento, es posible afirmar que en sociedades atiborradas desde el punto de vista cultural, en contextos dependientes y sometidos a las imposiciones del imperialismo estadounidense y de la globalización del siglo XXI, el niño se convierte en el sujeto de reproducción familiar y social de las relaciones de explotación, opresión y discriminación. En sociedades cruzadas por conflictos de clase, diferencias étnicas, segregación racial y cultural; en contextos de pobreza y heterogeneidad, los sujetos activos que despliegan actitudes opresivas, que naturalmente asumen roles de explotación y reproducen el sistema, "aprenden" a hacerlo en la familia y la escuela.

En la segunda mitad del siglo XX, Althusser pensaba que ya no era necesaria la presencia autoritaria y el mensaje culposo de la iglesia. En ese momento resultaba evidente la eficiencia funcional de la familia y la escuela como aparatos ideológicos. En sociedades homogéneas y desarrolladas, después de la adolescencia, los jóvenes se adiestran para cumplir labores productivas. De acuerdo a la educación superior que reciben, otros se preparan para desempeñar las funciones y actividades

laborales de clase media: empleados, funcionarios y pequeño burgueses de todo tipo. Otros se convierten en los profesionales de la reproducción ideológica convenciéndose a sí mismos del contenido de sus mensajes intelectuales o doctrinales, y del valor de sus obras creativas. En fin, hay también los que se dedicarán a cumplir las funciones represivas del Estado, y quienes por su situación o ascenso, serán los agentes de la explotación capitalista y los herederos de las prerrogativas de las dinastías familiares que monopolizan el poder en la política.

La escuela forma una conciencia colectiva para "aprender" a ser explotado, para ejercer el poder en la explotación o la represión, o para reproducir la ideología dominante. Desde la escuela el sujeto asume con naturalidad contenidos ilusorios sobre las actividades profesionales que realizará, se forma imágenes oníricas sobre su realización moral, cívica y nacional. Aprende a representarse ideales de vida para su clase explotada y a valorar las dimensiones de su existencia como si no fueran parte de una situación de clase intolerable. Recíprocamente, desde la escuela se enseña a los agentes de la explotación capitalista -los futuros empresarios- acerca de las formas y contenidos del mando, los modos apropiados de tratar a los trabajadores y de crear para ellos, discursos imaginarios que mantengan las condiciones de vida prevalecientes. Complementario a esto, para que se preserve y profundice, se despliegan las "destrezas" para que los sujetos obren en función de la reproducción de los aparatos del Estado.

Desde muy temprano en la escuela se desarrolla los contenidos de vida que serán parte de la cotidianeidad de los represores del Estado y de sus agentes ideológicos. Por una parte está la destreza del mando asumida como un don, por una parte está la hipocresía y el cinismo de la demagogia de los políticos corruptos que perpetúan sus prácticas, están las formas de vida que incorporan el dominio de técnicas eficientes de coerción, presión y violencia para perfiles psicológicos que se "aprenden" y estimulan. Por otra parte, también es necesario cultivar incluso profesionalmente, las técnicas de manipulación de la conciencia: se adiestra a los operadores en prácticas disciplinares, se forma a los abanderados de los discursos morales, a los defensores de la virtud,

los constructores de las verdades nacionales y los difusores de la opinión pública quienes diversifican y hacer más efectiva la ideología dominante.

No hay en el capitalismo ningún aparato ideológico que sea más persistente, constante y prolongado que la escuela. Hasta seis días a la semana, hasta ocho horas diarias, hasta veinte años y más en la vida de los individuos, aparece el sistema educativo formal, desde los niveles de estimulación inicial hasta los estudios universitarios y post-graduales. En torno a tal sistema también se ha desplegado una ideología que la encubre. Se la presenta como un medio *neutral* para la formación imparcial de la conciencia y el adiestramiento técnico y profesional de los sujetos, se la hace aparecer como el recinto de libre exposición de cualquier idea, como el lugar de práctica real de equidad y de respeto por la libertad. Aparece también como el invaluable recinto para inculcar los valores morales, para promover la libertad y la responsabilidad que convierta a los niños y jóvenes, en los hombres y mujeres de bien del futuro. Sin embargo para Louis Althusser no es así, junto con el aparato ideológico familiar, la escuela apenas desempeña el rol de aparato de reproducción de las relaciones capitalistas.

Pese a que Althusser identifica de una manera tan drástica a la escuela, dice también que los aparatos ideológicos del Estado se constituyen en el "lugar de la lucha de clases y, a menudo, de formas encarnizadas de la lucha de clases"[4]. Aun en el sistema capitalista existen resquicios de resistencia, intersticios donde las clases explotadas pueden encontrar los medios y las oportunidades para expresarse. Se trata de cuerpos institucionales en los que brotan rastros de contradicción y sobre los cuales se puede incidir desplegando una lucha de posiciones por cambiar el contenido y sentido de reproducción hegemónica de la ideología dominante. La escuela es también un miembro de ese cuerpo social.

Existen maestros dice Althusser, que en condiciones muy desfavorables, tratan de desplegar una ideología distinta a la imperante. Se esfuerzan

---

[4] *Idem.* p. 112.

por formar a los estudiantes en contra del sistema y contra sus prácticas, disponiendo de muy pocas "armas". Sin embargo, tampoco son conscientes de que con el entusiasmo que despliegan, con su constante denuncia, con las innovaciones pedagógicas que realizan, y con los discursos que pronuncian, aparentemente encomiables desde muchos puntos de vista, apenas se constituyen en otros eslabones más de la cadena escolar que aplasta y oprime. Coadyuvan a fortalecer la idea de que la escuela es tan útil, indispensable y benéfica para el mejoramiento de la sociedad, que desde ella y en su interior, pueden crecer y prosperar ideologías alternativas y contestatarias al propio sistema. Pero en verdad, para el filósofo francés no es así. Las ideologías no nacen en los aparatos ideológicos del Estado, por eso no es posible que surja "en la escuela" una ideología de cambio. Son sólo las clases sociales entregadas a la lucha, son las condiciones reales de su existencia, las que crean prácticas y experiencias que se convierten finalmente en discursos contra-hegemónicos y en ideologías de transformación del mundo.

La filosofía como arma de la revolución

Louis Althusser piensa que es posible el cambio de la sociedad y de sus estructuras básicas, es más, que es inevitable la revolución que transformará el capitalismo y construirá el socialismo a escala universal. Dicho triunfo se dará según él, con la derrota de las concepciones idealistas (de carácter ideológico), y gracias a la difusión de la filosofía materialista (de carácter científico). En su opinión agrega, "todo hombre posee, espontáneamente, una concepción del mundo"[5]. Pues bien, estas concepciones se forman por distorsionadas vías de ilusorias representaciones de la realidad, mediante la intervención de los aparatos ideológicos del Estado; o por otra parte, son el resultado de la lucha de ideas, del triunfo de la filosofía materialista (el marxismo y la dialéctica), que expresa una visión científica (objetiva y verdadera) de la realidad.

---

[5] En la obra citada, *La filosofía como arma de la revolución*, véase la entrevista realizada por M. A. Macchiocchi a Louis Althusser, publicada en el N° 1 de L'Unita en febrero de 1968. *Op. Cit.* pp. 17-8.

Karl Marx en opinión del filósofo francés, ha desplazado el dominio teórico de las representaciones ideológicas de la sociedad, a un terreno científico, transformándolas. Tal fue su labor al descubrir el continente de la historia. Con dicho descubrimiento fue posible comenzar a ver la realidad esencial de las formaciones sociales, el sentido irrefrenable de la evolución de la historia, y el carácter fantástico de las representaciones ideológicas reflejadas y sublimadas en las concepciones idealistas.

La ruptura epistemológica efectuada por Marx en relación a la historia, permitió transformar la visión de ésta, de la que se dio antes de él, con un carácter eminentemente *ideológico*, a la visión que se dio después de él, realizada de un modo *científico*. En este entendido, la consideración científica de la historia se da a partir de un enfoque materialista que distingue su discurso y sentido[6].

Para explicar el tránsito de un conocimiento ideológico a otro científico, Althusser recurre al concepto de *ruptura epistemológica* y *lectura sintomática*. Marx pudo descubrir por ejemplo, el concepto de "plusvalía" leyendo entre líneas los textos de Adam Smith y David Ricardo, porque los leyó de modo "sintomático". Esta lectura consiste en superar la actitud religiosa o la actitud epifántica. Los textos no expresan la verdad absoluta y completa sobre la realidad, no son la revelación de las verdades últimas, ni la exposición abstracta de regularidades que se encuentran en el mundo y se muestran a la conciencia. La lectura sintomática supone que todo texto es apenas la construcción interpretativa de una problemática definida según el horizonte de visibilidad del autor estudiado[7].

---

[6] Althusser dice que en la historia de las ciencias hubo tres grandes rupturas epistemológicas que las transformaron de contenidos ideológicos en disciplinas verdaderas. Se trata de las rupturas que descubren los continentes de la matemática (donde se incluye la lógica), el continente de la física (donde se encuentran también la química y la biología), y el continente de la historia. El primero fue conquistado por los primeros filósofos griegos con Tales de Mileto a la vanguardia; el segundo por Galileo, y el tercero por Marx. Insinúa también Althusser que Freud posiblemente haya descubierto un nuevo continente científico. Véase al respecto, *Lenin y la filosofía*, Serie Popular Era. México, 3ª edición, 1981, p. 32.

[7] La exposición que sigue a continuación está desarrollada en *Para leer "El Capital"*. Véase por ejemplo, el Prefacio. Editorial Siglo XXI. México, 16ª edición, 1978. pp. 20 ss.

Cuando Marx resume las ideas económicas de Smith y Ricardo, reelabora su lógica, expone sus aciertos, aprecia sus datos y abarca su visión. Pero cuando señala sus lagunas, elabora sus vacíos y propone nuevos conceptos (el de *plusvalía* por ejemplo); su labor no se reduce a superar la miopía teórica de sus predecesores. Su trabajo implica cambiar la problemática de la visión anterior precipitando una ruptura de los fundamentos que en adelante se constituirían en la base científica de toda teoría posterior. Ruptura epistemológica dada gracias a la lectura sintomática que incide en los síntomas, los vacíos, las lagunas, las preguntas no formuladas, los objetos no vistos y las carencias de enfoque que exigen una nueva elaboración sistemática.

La historia es reelaborada por Marx constituyéndola en un nuevo *continente* porque incorpora en su problemática -es decir, en la visión que se da sobre ella, en sus partes y relaciones- tanto el contenido materialista como el enfoque dialéctico. Así, ver la historia *científicamente* implica superar el racionalismo teleológico de la filosofía de la Ilustración. La ruptura epistemológica de la historia que Marx llevó a cabo supone entenderla como jalonada de discontinuidades radicales e implica insistir en sus profundas modificaciones que siguen una lógica inédita: aquélla que está marcada por la superación dialéctica de los procesos económicos, entendidos como el fundamento de toda expresión social[8].

¿Cómo ha descubierto Marx el nuevo continente de la historia? El concepto de lectura sintomática parece insuficiente. Althusser indica que la ruptura epistemológica en la historia explica por qué Marx es todavía hoy incomprendido y permanece desconocido: "el inventor revolucionario *en* lo teórico se encuentra disimulado" en el político[9]. Inclusive Althusser afirma que él mismo no fue capaz de rastrear "de dónde" obtuvo Marx el método de análisis que consideraba preexistente, puesto que la dialéctica hegeliana en su opinión, ha tenido también que ser rota de modo epistemológico para que sirva como sustento metódico al nuevo continente de la historia. Sin embargo,

---

[8] *Idem*, pp. 50-1.
[9] *Idem*, p. 57.

consecuente con su desvaloración de la educación anteriormente expuesta, según Althusser, Marx no ha efectuado su labor de ruptura de la ideología convirtiéndola en ciencia gracias a la educación que recibió o a la orientación ni siquiera auto-educativa que él pudiera haber dado a su labor teórica.

Altusser indica que han sido las "experiencias prácticas más ardientes y personales"[10] de Marx las que le han motivado a desplegar una práctica teórica que le condujo finalmente a elaborar su propio sistema. Acá surge la noción de *práctica teórica* como la fuente nutricia para protagonizar cambios teóricos de importancia y creaciones intelectuales de relieve. Al respecto, el filósofo francés señala que dicha práctica (entendida como la "apropiación cognoscitiva del objeto real por medio de su objeto pensado"[11]), motivó la producción de Marx, de manera que le permitió constituir su filosofía materialista y dialéctica como el sostén teórico para trabajar la historia científicamente; esto es, desplegando una visión clara que explica el capitalismo y destacando un mensaje de cambio revolucionario.

Existen otras prácticas distintas a la *teórica*. Las que se denominan "prácticas políticas y económicas" se refieren, por ejemplo, a las transformaciones históricas protagonizadas por el movimiento obrero; en tanto que las prácticas de *reflexión* de estas acciones, efectuadas por los marxistas que asumen los principios y fundamentos de Marx, forman el cuerpo de textos económicos, históricos, sociales, políticos e ideológicos siempre susceptibles de ser analizados por lecturas sintomáticas nuevas.

En resumen entonces, que Marx haya tenido la posibilidad de descubrir un nuevo continente científico se debe a la *práctica teórica* que desarrolló, de modo personal, auto-dirigido, y consciente de sus propósitos, sin que para esto haya obstado la manipulación de los aparatos ideológicos existentes en su tiempo. Más aún, después de él, la historia y la filosofía son los escenarios de agonismo intelectual en los cuales se busca afirmar

---

[10] *Idem*, p. 67.
[11] *Idem*, p. 68.

determinados conocimientos sobre objetos precisos. Se trata de las luchas por dar relevancia y aplicación a ciertas teorías y métodos como parte "activa"[12] de la práctica teórica, refiriendo como su base los contenidos y enfoques del materialismo dialéctico. Pero el valor central de la filosofía marxista consiste en su empeño fundamental. Ya no se trata de la interpretación más plausible del mundo, no se busca desplegar un nuevo sistema ideológico más completo y verosímil; lo que rompe las concepciones ideológicas idealistas de la filosofía precedente, constituyendo un sustrato para la práctica científica, es el carácter transformador de la teoría. Así, la filosofía es la principal *arma* de la revolución, puesto que no hay cambio revolucionario sin teoría revolucionaria. La fuente última para el despliegue de la práctica teórica es, de modo necesario, la práctica política.

Como militante de base del Partido Comunista Francés, Louis Althusser no desprecia la formación marxista que sus compañeros y seguramente él mismo recibieron de dicho partido para formarse como profesionales de la revolución. Sin embargo, se puede advertir que en su opinión, dicha "escuela" es insuficiente para instruir y educar a quienes dirigirán los cambios sustantivos de la historia. Para lograr este propósito, además es imprescindible una vivencia intensa y auténtica en el escenario de la práctica política. Obviamente, este tipo de formación regulada y sustantiva, pese a que puede ordenarse según sus características comunes, a lado de la escuela como institución del capitalismo, paradójicamente no cumple la función principal de todo aparato ideológico del Estado: crear una imagen fantasmática de la realidad.

Al contrario, en estas "instituciones" se forman los profesionales de la revolución, los científicos de la sociedad y los intelectuales guerreros *armados* con la filosofía, para que hagan de su práctica teórica la teoría necesaria para llevar adelante procesos de transformación revolucionaria de la sociedad. En definitiva, Althusser cree en la conciencia de solidaridad de clase practicada por los intelectuales y revolucionarios de clase media y la pequeño burguesía, comprometidos

[12] Véase *La revolución teórica de Marx*. Editorial Siglo XXI. México, 18ª edición, 1978, pp. 142 ss.

con el proyecto proletario mundial de construcción de la sociedad socialista.

Son evidentes acá sin embargo, varias paradojas. Por una parte, la enseñanza de los contenidos del materialismo dialéctico y del materialismo histórico son la fuente nutricia de toda teoría científica que comprenda la esencia del capitalismo y guíe a los profesionales de la revolución socialista. Pero si se ha constatado que en opinión de Althusser, las instituciones no pueden "crear" ideología, ¿cómo entonces es posible que la institución de formación de los cuadros comunistas, por mucho que difunda una formación *científica* con conocimientos verdaderos sobre la realidad, genere contenidos que superan las representaciones ilusorias e imaginativas? ¿Cómo es posible en este caso y no en otros, que la educación tenga un rol central en la formación de los intelectuales privándosele de modo excepcional de su esencia, la cual ha sido caracterizada como aparato instrumental e ideológico del Estado para mantener las relaciones prevalecientes?

Por otra parte, surgen paradojas concernientes al modo cómo Marx habría alcanzado finalmente, sus descubrimientos. Por una parte, Althusser destaca la práctica teórica vinculada a la lectura sintomática. Es decir, Marx habría desarrollado una labor de detección de los vacíos en los lugares teóricos preexistentes, a partir de lo cual pudo crear un nuevo sistema. Pero, ¿cómo lo hizo?, ¿en su tiempo la educación no tenía el carácter incisivo que adquirió posteriormente en el siglo XX? ¿O es que su mérito fue poder educarse a sí mismo, orientando su genio a la creación de contenidos científicos y rompiendo de manera estructural con las representaciones ideológicas de la historia?

Si fuera así, Althusser, como otros profesionales de la política, sólo encontraría salida a sus reflexiones y aporías siguiendo el camino de la autoformación: Marx sin duda tuvo una prodigiosa inteligencia y profundidad teórica, pero sus opciones fueron dirigidas, consciente y enérgicamente, por su voluntad. Fue porque se solidarizó afectivamente con la explotación proletaria, que habría dispuesto sus facultades intelectuales a desbrozar las vías para entender la esencia del capitalismo y el camino de la revolución. Es decir, Marx sería el ejemplo

excepcional de que la voluntad y la conciencia dirigida por uno mismo, no sólo rompen el dominio ideológico de los aparatos ideológicos como la escuela, sino que son la vía para el conocimiento científico y la transformación radical del hombre y la historia. ¿No suena esto a una concepción subjetivista y personalista en la historia, es decir, a lo que en general se denomina una concepción "idealista" de la historia?

En estas últimas reflexiones parece inevitable recurrir a teorías elitistas sobre intelectuales, destacando su protagonismo en la conducción de los movimientos sociales, reconociendo la luz de sus análisis en los momentos de crisis, y remarcando que su irrecusable participación y guía es la base de la construcción de nuevas realidades. Aunque Althusser indique la práctica política como preeminente sobre la práctica teórica, sólo quienes pueden efectuar lecturas sintomáticas de los textos existentes están en la posibilidad de alcanzar rupturas epistemológicas, sólo quienes se nutren de *la ciencia* pueden orientar inteligente y plenamente la práctica política y las luchas sociales en la historia, sólo quienes tienen el saber orientador, impulsan la acción política de las masas.

Aunque la política y la praxis sean en definitiva el criterio último que establece la verdad de las posiciones en el juego del poder, existe la preeminencia de lo teórico y de los intelectuales sobre la acción orgánica y sobre cualquier manifestación espontánea de lucha social. A lado de la revolución planificada y conducida por la ciencia, las revueltas, las insurrecciones, las convulsiones y los cambios azarosos, caóticos y sangrientos, no tienen lugar ni relevancia para los genios teóricos cobijados a la sombra del discurso verdadero de Marx. Inclusive, para que no se evidencie la paradoja de la elite revolucionaria, Althusser pretende esquivar tal aporía caracterizando la labor de los profesionales de la política marxista, como una práctica que no es "historicista" ni "humanista"[13]. En realidad, se trata de otra inconsistencia subrepticiamente presente.

---

[13] Louis Althusser critica el historicismo y el humanismo como contenidos del marxismo. En relación al historicismo entiende que no es correcto interpretarlo como parte del marxismo, si por historicismo se asume la tendencia relativista a considerar la especificidad singular de los datos

La compleja relación entre la educación y la política

Estas reflexiones giran en torno a problemas que se constituyen de una forma extremadamente compleja. Por lo mismo, las proposiciones que se formulan no son concluyentes, más aún considerando que posibles conclusiones al respecto y certidumbres aparentemente definitivas están irremediablemente vinculadas con enfoques diferentes acerca de la relación del individuo con la sociedad. Sin embargo, tratemos de establecer algunas pautas, aunque sean sólo formales y con muchos rasgos de vulnerabilidad, para ser criticadas identificándolas como representaciones *ideológicas* ilusorias, imágenes *falsas* de la realidad, o discursos imaginativos contrarios a *la* ciencia.

El análisis de Althusser sobre la escuela como aparato ideológico del Estado pone en evidencia, aparte de las situaciones paradójicas encontradas, la relación compleja entre la educación y la política, si se concibe la sociedad en proceso de cambio y en contra de cualquier concepción que suponga que la situación estático y conservadora es preferible a cualquier incierta modificación.

La compleja relación entre la educación y la política se expresa de distintos modos, refiriendo por ejemplo, el "rol" de la educación en la sociedad, la transformación del sistema a partir de la práctica teórica de intelectuales iluminados, la formulación y ejecución de "políticas educativas", la necesidad de formar al hombre nuevo para la revolución o para consumar plenamente la democracia y la libertad, además de la emergencia de otras consignas similares.

Toda relación implica al menos tres términos, dos objetos que despliegan cierto tipo de enlace entre ellos, y el vínculo propiamente dicho. Por la

---

de la historia como incomparables, irrepetibles y autónomos en su propio devenir. Véase al respecto el capítulo "El marxismo no es un historicismo" de *Para leer "El Capital"*, *Op. Cit.* pp. 130 ss. En el caso del humanismo critica especialmente la tendencia racionalista liberal que sostiene que la historia es comprensible sólo por la esencia universal del hombre, caracterizada por la libertad y la razón. Al respecto, véase el artículo "Marxismo y humanismo" publicado en *La revolución teórica de Marx*. *Op. Cit.* p. 182 ss.

existencia de estos elementos, cualquier relación puede ser considerada al menos, desde tres perspectivas de enfoque: haciendo hincapié en el primer objeto proyectado hacia el segundo; desde el segundo objeto en relación con el primero, u observando la particularidad de la relación existente entre ambos. La temática de la educación en vinculación con la política se puede "objetivar" (es decir, hacer de cada término un "objeto de estudio") en cuanto se considera a ambos como parte de una realidad compleja e inter-activa que es necesario identificar en algunas de sus expresiones.

Visto desde el lado de la política, es posible formular ciertas preguntas de reflexión asumiendo la necesidad de cambio en Bolivia, preguntas que focalizan en el horizonte, a la educación. Citemos algunas en el mundo de hoy, para *nuestra* circunstancia, y en el contexto que *nos* incumbe:

- ¿Cuáles son las políticas de Estado respecto de la educación a mediano y largo plazo? ¿Existen tales políticas?
- ¿Se han verbalizado uno o varios proyectos políticos que visualicen a la educación como el principal factor de desarrollo del país? ¿Qué nociones de "desarrollo" predominan en estos proyectos?
- ¿Se implementa actualmente algún proyecto nacional sustentable y auspicioso, según alguna visión de futuro?
- ¿Cuál es la influencia de los problemas económicos y el impacto de las contradicciones sociales en el proceso educativo?
- ¿Qué prioridad tiene actualmente la educación en la agenda estratégica del gobierno de turno?

Recíprocamente, vista la relación desde el lado de la educación, es posible verbalizar los problemas concernientes a la política según las siguientes preguntas de orientación:

- ¿Cómo la educación formal permite constituir actitudes favorables a la democracia?
- ¿En qué medida el sistema educativo posibilita el desarrollo nacional? ¿Y qué idea de progreso prevalece en la educación nacional?
- ¿Es dable aspirar a una educación competitiva que permita enfrentar los problemas del país y mejorar los indicadores de desarrollo humano?
- ¿Qué aspectos son fundamentales en la Reforma Educativa para esperar cambios y efectos de relevancia?
- ¿Qué contenidos ideológicos orientan el despliegue de la Reforma Educativa?
- ¿Cuáles son los contenidos de la filosofía educativa que se cristaliza en la práctica del profesor en aula, filosofía que orienta y exige cierto estilo de desempeño del estudiante?
- En fin, ¿es posible esperar el cambio de las estructuras sociales y económicas a partir de transformaciones en la práctica educativa?

Las reflexiones y análisis que se desarrollan en este trabajo, no resuelven con seguridad, ninguno de los cuestionamientos señalados. Tal vez, contribuyan sólo a ordenar y esclarecer mejor los contenidos que es necesario tratar respecto de la relación general entre la educación y la política. Pero sin duda, existen puntualizaciones que dibujan la escenografía difusa y versátil de un ámbito de relación compleja, relación que por lo mismo, puede ser aplicada en múltiples niveles, tanto para comprender el sentido y las limitaciones de una política gubernamental cualquiera, como para identificar y valorar el trabajo cotidiano que se despliega en el aula involucrando a los actores del hecho educativo.

Los temas tratados muestran la utilidad de la educación para la política; anuncian una posición relativamente optimista respecto de las posibilidades de educar para el cambio, estimulan la discusión sobre la visión que es posible configurar para el futuro y cómo es dable comenzar a realizarla. En fin, se trata de furtivas pinceladas para admitir que probablemente la educación es uno de los escenarios cruciales en la construcción de un proyecto nacional; proyecto que a la vez, coloca

a la propia educación formal en el centro de movimiento de cualquier estrategia de desarrollo integrado y sustentable con contenido de justicia social y humanismo.

Los modelos de la política y la educación

La consideración de la política remite al ejercicio del poder. En la filosofía política hoy día, es posible identificar tres modos de ejercer poder y establecer específicos tipos de relación entre gobernantes y gobernados. Tales relaciones se despliegan en determinados escenarios. Por lo demás, la concurrencia de tales elementos (el ejercicio de poder, la relación gobernantes-gobernados y los correspondientes escenarios políticos) constela particulares *dimensiones políticas*. El momento histórico donde se reúnen las partes y se realizan los vínculos entre actores personales e institucionales, el lugar de la dinámica entre el cuerpo social dirigido por una inteligencia política específica, y las relaciones creadas y fortalecidas por el ejercicio de poder, existen trasuntados por determinadas dimensiones.

Hoy día es posible identificar tres dimensiones políticas caracterizadas como relaciones horizontales preeminentes, ejercicios verticales de poder, o la reproducción simbólica de los vínculos sociales. Las reflexiones que anteceden han puesto en evidencia varias situaciones paradójicas que surgen cuando se admite que la sociedad sigue un proceso de cambio consciente dirigido por quienes se educan en ella. Pues bien, para la prosecución de la labor reflexiva que hemos comenzado y para tratar en alguna medida las paradojas citadas, resulta conveniente incorporar las dimensiones horizontal, vertical y simbólica. Si se hace esto, las posibilidades que se proyectan parecen ser auspiciosas, puesto que las dimensiones y sus opacidades articulan a la educación y la política en determinados momentos constituidos en la dinámica de la vida social.

Pero también parece sugestivo que con la ambientación de los objetos y las relaciones específicas en determinadas *dimensiones* se presenta la oportunidad de responder a algunos cuestionamientos anteriormente

formulados. De este modo, se puede evitar que al establecerse políticas educativas sin explicitar ni esclarecer los fundamentos filosóficos sobre los cuales se basan dichas políticas, apenas se puede esperar un azaroso desenlace exitoso en relación a algunos propósitos implícitos, los cuales tampoco son coherentemente claros ni están definidos de forma mensurable. De lo que se trata es de desagregar algunos modelos educativos visualizando sus aspectos valiosos, según los fines y tendencias de largos y complejos procesos históricos en sociedades culturalmente atiborradas.

En lo concerniente al ejercicio de poder en la política y la educación, las dimensiones que se identifican sugieren preeminencias en planos distintos. El plano *horizontal* establece una relación estrecha e inter-activa entre el soberano y los súbditos, entre el tutor y los discípulos. Se trata de un vínculo casi personal entre los miembros de la comunidad que como *grey*, es cuidada y atendida por el líder que la guía (quien plasma una relación pastoral). Se trata de reconocer las similitudes de derecho, los lazos de unidad y las dignidades compartidas de quienes constituyen el cuerpo social.

El plano *vertical* implica una relación jerárquica, impersonal, impositiva y racional del Estado sobre la multitud. La individualidad y el carácter posesivo de las sociedades de alta industrialización se configuran en la reproducción de valores competitivos, exitistas y de consumo. En lo concerniente a la educación aparece como teóricamente universal, inclusiva, democrática y liberal; sin embargo, no puede dejar de ser invariablemente un eficaz instrumento de discriminación, constitución de las élites intelectuales y políticas, y de profundización de las diferencias sociales, remarcando las fronteras económicas y culturales en el cuerpo social.

En la dimensión *simbólica* se trata de los elementos culturales que envuelven de tal manera a los actores, que crean y reproducen un sinfín de sentidos, significantes, símbolos e imágenes que refuerzan las ideas y visiones del mundo, dando solidez a las prácticas sociales y a las costumbres. La educación y la política en sus más amplios alcances

son los instrumentos que crean nociones ideológicas diversas, orientan el pensamiento, dirigen los sentimientos, forman los hábitos, dan claridad a las creencias, delimitan y hacen permisibles las actitudes, proyectando las posibilidades de la acción colectiva.

Se menciona estas tres dimensiones de la educación y la política asumiendo que se las puede combinar encontrando niveles apropiados de realización. Es decir, las dimensiones no son excluyentes. Más aún, se presume que en tanto complejos sociales atiborrados culturalmente combinen en distintos planos, enfoques y contenidos, serán los resultados auspiciosos y deseables. Así, que se orienten algunos segmentos de la vida social con formas horizontales de vivencia comunitaria, que se combinen actitudes y gestos de competencia y alta producción científica y tecnológica; en fin que se encuentren diversas vías para la creación simbólica de realidades potenciales constituye plenamente la formulación consciente y fundamentada de políticas educativas con proyección de cambio.

Las dimensiones de la educación expresan, reproducen, construyen y modifican las dimensiones de la política. La relación entre ambas es dialéctica e inter-activa, pudiendo desplegar combinaciones diferentes para niveles distintos. Así, las dimensiones de la educación pueden construir nuevas dimensiones de la política simplemente porque éstas se han restringido a ciertos ámbitos. Al margen de la discusión y las paradojas explicitadas en torno al cambio social y político, partiendo de la influencia de la educación, a continuación se ofrece una interpretación de las dimensiones políticas y educativas mencionadas.

2. La dimensión horizontal de la política y la educación

Aristóteles: el ciudadano en la comunidad política

Para Aristóteles la *polis* constituía la comunidad perfecta, autónoma y autárquica donde se realizaba con plenitud los instintos de reproducción y conservación social. Siendo diferente a otras comunidades (la aldea

por ejemplo), tenía una esencia peculiar consistente en ser el escenario perfecto para la realización del bien común. De este modo, en la ciudad existían amplias posibilidades para que el hombre individual y colectivamente, alcanzara la felicidad gracias entre otras razones, a que la reproducción humana permitía la prolongación de la especie, y gracias a que la conservación social perpetuaba el trabajo de los esclavos, quienes eran constantemente orientados y coaccionados por los amos[14].

La unidad *política* que representaba la consumación del proceso evolutivo para que se realizara la finalidad suprema de la vida social (el bien común), fue la ciudad-Estado de fines del siglo V antes de nuestra era[15]. Dicha unidad por lo demás, expresaba la consumación de un proceso previo que implicó su constitución a partir de la transformación de las casas, las familias y las aldeas.

La finalidad de la *polis* como unidad perfecta, refiere llegar a ser una comunidad política y civil, plena y absoluta. Como comunidad política implica la realización de la autonomía y la autarquía; en tanto que como comunidad civil es el escenario para la práctica de la virtud del ciudadano. La comunidad (*koinonía*) de la ciudad ha sido precedida por la aldea y la reunión de familias. Sin embargo, sólo en ella es posible que el hombre realice su tendencia natural a la sociabilidad, plasmando su esencia de animal político (*politikón zóon*); es decir, plasmando su

---

[14] En mi ensayo "La esclavitud griega y la pertinencia de Aristóteles para comprender el imaginario estamental moderno" muestro la diversidad de actividades de los esclavos en Grecia. Pongo en evidencia también la manera por la cual se ha articulado el discurso aristotélico como una justificación posterior al hecho histórico de la esclavitud; discurso que aboga por las naturalezas diferentes de los hombres, las distintas maneras de realización de la buena vida, y el logro perfecto de equilibrio para consumar el bien común. Publicado en *Sugerencias Intempestivas*. Imprenta del Instituto de Estudios Bolivianos. UMSA. La Paz, 1997. pp. 13-38.

[15] Julián Marías dice que desde mediados del siglo V por las guerras médicas, la *polis* entró en crisis. A fines de ese siglo la derrota de Atenas en la guerra del Peloponeso causó un deterioro económico y social sin precedentes, la proletarización de las masas se hizo extensiva, la escasez de alimentos llegó a ser intolerable, y se produjo una agudización de la lucha de clases. Además, las ciudades más grandes tenían distintos problemas de abastecimiento y no había ningún conocimiento ni valoración de la vida rural. Con todo, Aristóteles desarrolla su discurso remarcando el poder de la ciudad, relevando la supremacía de Atenas frente a sus vecinos y según el propósito de mantener la paz interna evitando la disensión civil. Véase la "Introducción" a *La política*. Centro de Estudios Constitucionales. Madrid, 1983. pp. VIII ss.

ser social capaz de deliberar y participar responsablemente en la toma y cumplimiento de las decisiones que involucran los asuntos públicos.

Siendo la autarquía el rasgo central del gobierno de la ciudad sobre sí misma, cabe referirse a los modos como Aristóteles piensa el ejercicio de poder. Cuando prevalece una relación *despótica* entre el gobernante y los gobernados (como la que frecuentemente ejerce el cuerpo sobre el alma por ejemplo) es recurrente la formación de un régimen totalitario (así el déspota se convierte en tirano). En tal caso, el ejercicio del poder exige que el tirano elimine a los hombres sobresalientes, castigue la virtud, se precipite en una espiral creciente de violencia y ocasione infelicidad extensiva e indiscriminadamente. Según Aristóteles, es obvio que tal forma mediante la cual el gobernante ejerce poder aleja a la ciudad de la consumación de su finalidad política, siendo el peor régimen.

En contraposición a la relación *despótica*, una relación de gobierno es propiamente *política*, si en ella prevalece la facultad intelectual de los actores, en detrimento de los factores relacionados con la pasión y el instinto. Es evidente que esta relación es la que Aristóteles valora. Al respecto resultan sugestivos sus análisis sobre los regímenes monárquicos. Si se piensa un régimen político de este tipo[16], dirigido por un rey que procura prioritariamente el bienestar de sus súbditos y que "en todo" sea superior a ellos, entonces asistimos al mejor gobierno imaginable.

Sin embargo, lamentablemente en la realidad histórica y social, este régimen no existe. En este sentido, el ideal de gobierno procuraría cabalmente, la consecución del bien común, y dirigiría mejor la realización de la virtud. Gracias a él se crearían también las condiciones perfectas para que se desplieguen relaciones plenas: del género

[16] W. D. Ross dice que Aristóteles establece cinco tipos de monarquía: dos son extremas y tres intermedias. Una forma radical es la monarquía "espartana" caracterizada por la guerra constante, el mando perpetuo y el control de la religión. La otra forma extrema es la monarquía "absoluta". Se trata de un rey con extraordinarias virtudes y excelencia divina. Las tres posiciones intermedias varían según su proximidad a alguna de las formas extremas. Cfr. *Aristóteles*, editorial Charcas. Buenos Aires, 2ª edición, 1981. pp. 364 ss.

masculino sobre el femenino, del amo sobre el esclavo (relaciones *naturales*), además del *gobierno* que ejerce el hombre sobre los animales (relación *provechosa*).

Según Aristóteles, el ideal de ejercicio de poder a través del gobierno monárquico absoluto es irrealizable porque su principal protagonista no existe. El régimen sólo se puede imaginar en lo que respecta al ejercicio del poder de un "dios entre los hombres". Se trata de una forma ideal de gobierno porque no existe la virtud absoluta de rey alguno, y porque es una ilusión que haya una comunidad invariablemente buena desde el punto de vista moral, y una comunidad indefinidamente feliz desde el punto de vista político.

Sin embargo, las estructuras sociales perfectas avanzan efectivamente en la consecución concreta del ideal autárquico en cuanto son conscientes de determinar políticamente a la ciudad, en cuanto regulan la provisión de bienes que satisfagan las necesidades económicas según el propósito de autosuficiencia, y en cuanto regulan la administración jurídica y moral en la *polis* estableciendo y controlando el cumplimiento de las normas legales y los preceptos éticos y religiosos. De esta manera, la ciudad adquiere estabilidad y proyecta una continuidad que le augura y le permite realizar una vida moralmente buena, digna y feliz para la mayoría de los ciudadanos.

En el mismo sentido de la autarquía, la autonomía es en efecto, realizable. La autonomía se alcanza plenamente en la *politeia*, entendida como el régimen de equilibrio mantenido por la acción de las clases medias. Se trata de un frágil y fundamental equilibrio entre las tendencias políticas caracterizadas como "oligárquicas" y "democráticas", tendencias existentes y operantes en todo agregado social. Dicho equilibrio consiste en identificar lo que hace iguales a los ciudadanos manteniéndolos como tales, y lo que los diferencia, haciéndolos desiguales.

La tendencia oligárquica presupone que porque los ricos tienen una situación privilegiada en relación a la mayoría de la población, son "en

todo" mejores que los demás; en consecuencia, las políticas de la ciudad deberían favorecerles o priorizar la satisfacción de *sus* demandas. Por otra parte, la tendencia democrática se expresa en la suposición de que siendo los ciudadanos, en cuanto tales, iguales unos respecto de otros, lo son también "en todo". De acá surge la conclusión también equivocada según Aristóteles, de que los derechos políticos deberían ser idénticos para la comunidad en conjunto.

El análisis de más de ciento cincuenta constituciones permitió que Aristóteles estableciera una tipología que señala tres formas de gobierno como regímenes apropiados para la consecución de la autonomía y el bien común. Tales constituciones se denominan regímenes de la monarquía, la aristocracia o la *politeia*[17]. Lo que da lugar a que estas formas se subviertan, rompiéndose su estabilidad es la *stasis*, es decir, la rebelión política o la convulsión social.

Los problemas en la sociedad surgen por indignación ante los privilegios, por la insolencia de las masas soliviantadas demagógicamente, por el temor a que los gobernantes se parcialicen con sectores minoritarios, por el abuso discrecional del poder, por el rechazo a las intrigas electorales, la negligencia gubernamental, o porque se ha advertido un trato injusto y desigual a los gobernados. Aristóteles dice que inclusive se da el caso de que la rebelión y la convulsión se desencadenen a partir del descalabro que puede originar un deseo insatisfecho de realizar pequeños cambios[18].

La autonomía de la *polis* se realiza en la síntesis de las leyes naturales (*physis*) con las normas convencionales y positivas (*nomos*). La ciudad

---

[17] Aunque el análisis de Aristóteles en la *Política* sigue vías que por momentos dan lugar a dudas respecto de los tipos de regímenes existentes, es aceptada como correcta la interpretación que establece que para el estagirita existen tres formas apropiadas o naturales de Constitución: la monarquía, la aristocracia y la *politeia*. Asimismo, las formas corruptas correspondientes son la tiranía, la oligarquía y la democracia. Respecto del nombre *politeia*, emplea esa palabra para designar una "constitución general"; sin embargo, en alguna parte de su obra (*La política*, 1160, 36 a), usa el termino "timocracia" (que significa "gobierno basado en la propiedad") para designarla. *Cfr.* La obra citada de W. D. Ross pp. 356 ss.

[18] W. D. Ross indica estas causas como los principales móviles que producen cambios revolucionarios en la sociedad. Siguiendo su interpretación de Aristóteles, las designa como causas de la "patología del Estado". *Op. Cit.* pp. 372 ss.

autónoma tiene legitimidad de existencia y su proyección es indefinida. Es parte de su excelencia la diversidad de expresiones y tendencias, sin que por esto se diluya la posibilidad de alcanzar sus últimos fines. La multiplicidad de ciudadanos[19] en la *polis* está dada en una escala perfecta para que la mayoría viva bien, asertiva y plenamente, realizando lo que es moralmente bueno y alcanzando la felicidad[20]. El florecimiento de la vida plena, grata y feliz es el sentido que justifica la existencia de la ciudad y su realización.

Tomando en cuenta las consideraciones filosóficas previas, es posible afirmar las siguientes proposiciones fundamentales construidas a partir de la visión general que tiene Aristóteles en relación a la política:

- La convivencia política implica vivir en comunidad
- La realización política tiene un contenido ético orientado a la consecución del bien común
- Lo político es parte de la naturaleza de la sociedad y de las posibilidades humanas
- Los contenidos de la vida social comunitaria exigen asentimientos morales individuales y consentimientos jurídicos colectivos

La filosofía aristotélica de la educación

Aristóteles piensa que la misión esencial de un estadista es la de perfeccionar a los ciudadanos y de hacer virtuosos a los hombres, es decir, su misión es educarlos[21]. La educación es también el medio por el cual los miembros de la comunidad política alcanzan, según sus aptitudes y posibilidades, las formas de excelencia que les son correspondientes. Este logro se realiza de manera consciente, teniendo la certeza de que los esfuerzos del Estado y del propio individuo

[19] *La política*, III, 1. 1274b.
[20] *La política*, III, 9. 1280b.
[21] En la *Etica a Nicómaco*, Aristóteles dice que "... el verdadero estadista (o educador) parece ser aquel que se ha dedicado a estudiar la excelencia, ya que su misión es tornar a los ciudadanos en hombres buenos y respetuosos de la ley". *Cfr.* I, 13. 1102a.

redundan en beneficio personal y colectivo. En definitiva, la educación beneficia a todos.

Educarse significa orientar las disposiciones para la realización del bien. Tal es el propósito de todo ser racional y social; se trata de perseguir la felicidad de manera consciente, voluntaria e inteligente, teniendo la certeza de que dicha búsqueda forja el alma en el ejercicio de la excelencia. La felicidad no se la alcanza de improviso ni es el estado de ánimo que se presenta ante ciertas experiencias episódicas o intensas breves; la felicidad es un resultado de larga duración, forjada en la cotidianeidad esforzada del ejercicio de rutinarias tareas y actividades. Pero es gracias a ella, apreciada desde la distancia, que se logra la plenitud del ser humano, tanto de los gobernantes en cuanto tales, como de los gobernados en tanto ciudadanos libres.

El bien común es una búsqueda colectiva en la cual aunque los gobernantes tienen mayor responsabilidad, incumbe a la totalidad del cuerpo social. Se trata de procurar la felicidad cultivando las actividades excelentes y superiores que incluyen tanto el ámbito intelectual como el moral. En este sentido, la consecución de la felicidad individual y colectiva es la consecución del sumo bien en la sociedad, y del bien en términos políticos. La responsabilidad de los gobernantes es mayor porque de ellos depende orientar la educación de manera que forme a los ciudadanos inculcándoles su perfeccionamiento y la búsqueda de la felicidad.

Las actividades humanas que Aristóteles señala incluyen distintos niveles, desde las que tienen que ver con las facultades vegetativas (digestión o reproducción por ejemplo) hasta las intelectuales (que incluyen la dimensión "teórica" y la dimensión "práctica"). Entre ambas cita a las actividades sensibles (recuerdos, emociones, movimientos, etc.). Las actividades intelectuales *teóricas* son superiores a todas las demás y se refieren a la capacidad deductiva y cognoscitiva; en tanto que las actividades *prácticas* se refieren a la deliberación, y las prácticas vinculadas con tareas concretas o técnicas.

Cuando confluyen las actividades sensibles (expresivas de la facultad apetitiva del alma) y las actividades intelectuales, el resultado puede ser la *praxis* o la *poiesis*. La primera se realiza en el quehacer práctico, en tanto que la *poiesis* ofrece un objeto concreto dado por el conocimiento técnico: se trata del resultado de una producción singular. La facultad racional permite desplegar actividades teóricas que adquieren el valor de "excelencia" por sí mismas. Acá, el uso de la facultad del intelecto les otorga inmediatamente tal calidad.

Por otra parte, en cuanto se emplea el intelecto para actividades prácticas, sean éstas morales, políticas o militares, también les es posible alcanzar la excelencia al efectuarlas. Su naturaleza supone una consumación plenamente humana, y en el caso de las actividades morales, son excelentes en la medida en que incorporan "criterios rectos". La formación e incentivo de las virtudes intelectuales y morales, el desarrollo de las facultades teóricas y prácticas, además del cultivo de las actividades respectivas, constituye un cuadro completo de lo que se podría denominar la "política educativa" tendiente a alcanzar el bien común. Por lo mismo, este cuadro adquiere la más grande importancia social.

Como pauta moral para la acción humana, Aristóteles menciona a la temperancia. La *polis* debe educar al futuro ciudadano para que se conduzca con mesura, debe estimular en él una disposición (*hexis*)[22] a rechazar todo exceso o defecto, incentivándole a buscar siempre la medianía. La temperancia es el ejemplo más apropiado del criterio recto entre los extremos, es un ejemplo de acierto entre el dolor y el placer; es decir, frente a una posición moral marcada por una parte, por la tendencia al victimismo o el ascetismo; y por otra, por el hedonismo, Aristóteles piensa que la actitud moral verdadera y correcta, es la que expresa gestos mesurados de equilibrio y rectitud entre ambos extremos.

Otras virtudes morales son el valor, justo medio entre la cobardía y la temeridad; y la liberalidad, actitud equilibrada entre la avaricia y la prodigalidad. Asimismo, lo son la justicia, el carácter espléndido y la

---

[22] Véase al respecto, *Tres filosofías de la educación en la historia: Aristóteles, Kant, Dewey,* de W. K. Frankena. Manuales UTEHA. México, 1ª edición. 1969, pp. 55 ss.

grandeza de alma[23]. No existe una medida única ni universal para encontrar el justo medio de las virtudes morales. La labor fundamental de la educación es permitir que los ciudadanos disciernan acerca del punto donde es apropiado realizar el justo medio, siendo gobernantes o no, siendo cabezas de familia o no, realizando trabajo manual o no, en las circunstancias concretas que le toca vivir a cada uno.

El intelecto práctico debe llegar a las verdades morales para que el individuo se conduzca por los caminos del orden ético y político. De igual modo, el intelecto teórico debe seguir las vías de la especulación para alcanzar la contemplación de la verdad. En lo concerniente finalmente, a la producción de bienes o a la creación de obras (*poiesis*), para alcanzar tales resultados se requiere de un conocimiento técnico.

En esto consiste el programa educativo de Aristóteles: cultivar la inteligencia y el conocimiento como la principal formación humana para el discernimiento y la comprensión del bien común. En segundo lugar, se trata de fomentar la práctica de las virtudes morales como una proyección eminentemente valorativa, y, por último, se trata de ofrecer las herramientas técnicas y el conocimiento práctico para desplegar actividades que ofrezcan resultados útiles y bienes a la sociedad.

---

[23] Aristóteles dice que un hombre "posee grandeza de alma cuando reclama mucho para sí y se lo merece todo". *Etica a Nicómaco*, Citado por W. K. Frankena, Op. Cit. p. 72-3.
Inmediatamente agrega que "su ambición es el honor: eso exige y eso merece. El hombre de alma verdaderamente grande tiene que ser un hombre bueno... grande en cada una de sus virtudes. Sería impropio de él huir frente al peligro o proceder fraudulentamente (...) sabe despreciar el honor que viene de la gente vulgar o el que se le brinda por razones superficiales... también se mantiene sobrio por lo que mira a las riquezas, el poder, la buena y la mala suerte, sin regocijarse demasiado en la prosperidad ni gemir mucho en la adversidad (...) no busca los peligros pues son pocas las cosas que tiene en muy alto, pero sí sabe afrontar graves riesgos... reparte beneficios, mas se avergüenza de recibirlos... es altivo con los encumbrados y gentil con quienes tienen sólo lo necesario (...) no entra a competir por los objetos que suelen acicatear la ambición... habla y actúa con libertad porque se siente por encima de los demás y le importa más la verdad que la opinión de la gente... no alimenta rencores... no anda murmurando...".

Las características del modelo horizontal de educación

En Aristóteles la política está indisolublemente vinculada a la ética. La educación por su parte, es el principal medio por el cual se realiza complementaria y simultáneamente el perfeccionamiento humano individual y colectivo[24]. Gracias a la educación, el ciudadano que participa en un plano de igualdad y en una dimensión horizontal, contribuye en la discusión de los temas de interés y es partícipe en la toma de decisiones sobre los asuntos públicos.

Por la educación, el hombre maduro, libre y miembro de la *polis* por pleno derecho, comprende la importancia de cultivar las virtudes intelectuales. Tal importancia es aún más decisiva para los gobernantes que para él mismo. Gracias a la educación, el cuerpo social es consciente de que con su perfeccionamiento moral (colectivo como comunidad civil y personal como realización ética) coadyuvará a que la ciudad realice el sentido de su propia existencia, alcanzando los altos propósitos referidos al bien común.

Habiéndose identificado la concepción aristotélica de la política como parte de una dimensión *horizontal*, las proposiciones fundamentales que es posible establecer respecto de su visión de la educación, corresponden también a la misma dimensión. Tales enunciados configuran una visión de conjunto que se puede expresar en las siguientes proposiciones centrales:

---

[24] Tanto es así que Jonathan Barnes por ejemplo, al exponer la filosofía aristotélica incluye en el mismo capítulo, "Filosofía práctica", la ética y la política. Son los conceptos de *areté* (bondad o excelencia que se logra en el cultivo de la virtud) y *eudaimonía* (florecimiento exitoso y feliz) los que muestran la dimensión individual y social relacionando la moral con el bien común.
La realización humana se da con las virtudes intelectuales, orientadas a discernir lo bueno y lo justo para la familia y el Estado. La *ethike* se ocupa con la formación del carácter, entendiendo que el cultivo de las virtudes morales, entre las cuales se incluye el amor a la libertad (que el Estado debe cumplir defendiendo a los ciudadanos del mal que los asecha), excluye natural y necesariamente a las mujeres y los esclavos. Véase el texto de Barnes titulado *Aristóteles*. Editorial Cátedra, colección Teorema. Madrid, 1987, pp. 129 ss.

- La educación enseña a vivir y a tomar parte en la discusión de los temas que conciernen a la comunidad política y los asuntos públicos
- La problemática educativa tiene un contenido ético central que se realiza en la orientación a cultivar la virtud y a preparar al ciudadano a enfrentar los problemas de la vida
- La educación es ante todo, más que instrucción de contenidos y adiestramiento de habilidades, la formación de valores, predisposiciones y gestos, lo cual permite realizar las virtudes morales

A inicios del siglo XXI es inevitable, siguiendo el discurso filosófico educativo de Aristóteles y considerando las pautas didácticas dibujadas en una dimensión horizontal, preguntarse, ¿cuáles son las orientaciones axiológicas útiles para enfrentar los cruciales problemas del presente y el futuro incierto? Hoy parece ser una necesidad irrecusable que si se proyecta una educación dirigida por el cultivo y la práctica de valores, sea imprescindible saber previamente, cuáles son los contenidos valorativos que deben guiar la acción de las sociedades y los individuos. El conflicto de la guerra fría en el siglo XX ha confrontado dos sistema de valores que se disputaron la exclusividad de la educación en una dimensión horizontal. Se trata de la disputa entre la ideología liberal y el marxismo. Resultaba que en un sistema la primacía de la libertad implicaba también formar al individuo inculcándole la plena conciencia de sus derechos de persona, implicaba remarcar su valía de ser humano que puede acumular bienes y propiedades, que es moralmente lícito y socialmente encomiable, disfrutar de los logros en el consumo y que es un requerimiento histórico para la humanidad, conservar ante todo la inalienable libre individualidad.

En fin, a lado del enfoque que remarcaba la creatividad, espontaneidad y originalidad, las tablas de valores de la formación liberal[25], inculcan

[25] Véase por ejemplo el texto de John Stuart Mill titulado *Sobre la libertad*. Editorial Alianza. Madrid, 1991. El filósofo inglés realiza una exposición clásica de los principios del liberalismo, describiendo las dimensiones en que se realiza una sociedad abierta. Aparte

en el sujeto no sólo la visión de la sociedad de libre concurrencia como el mejor mundo posible, sino su intransigente defensa como una condición básica de realización de la historia. De más está decir que en los sistemas democráticos de inspiración liberales, la propia educación es visualizada como un logro y un instrumento de reproducción de las condiciones de vida de la estructura social y de las relaciones prevalecientes.

En la tabla de valores opuesta por antítesis a la descrita, se constelan las pautas de un sistema educativo centralizado y planificado, en el que si bien los logros científicos pueden ser notablemente sorprendentes, no deja de prevalecer un enfoque ideológico que tiende a homogeneizar al sujeto en la adopción de una determinada visión del mundo y la sociedad.

Acá, la educación, aparte de difundir una concepción ontológica popularizada y de insistir en adoptar posiciones preestablecidas sobre los problemas mundiales, implícitamente difundía valores como la solidaridad con los pueblos explotados, la necesidad de luchar y

---

por ejemplo de la libertad de opinión, elección, actividad, credo, pensamiento, proselitismo, comunicación y movimiento; señala como sustantivamente importantes en la sociedad liberal, la individualidad y la diversidad. Cada sujeto social debe tener en cuenta que la única restricción para realizar con plenitud su libertad personal es considerar la libertad de los otros, "la libertad del individuo debe ser así limitada; no debe convertirse en un perjuicio para los demás" (p. 126). Más adelante, de manera enfática Stuart Mill puede afirmar que "es deseable que en las cosas que no conciernen primariamente a los demás, sea afirmada la individualidad". Por consiguiente, "los derechos de la individualidad han de ser afirmados siempre", entre otras razones porque "la humanidad se hace rápidamente incapaz de concebir la diversidad cuando durante algún tiempo ha perdido la costumbre de verla" (p. 149).
Respecto de la originalidad señala que es "la única cosa cuya utilidad no pueden comprender los espíritus vulgares" (p. 138), y que "la excentricidad ha abundado siempre cuando y donde ha abundado la fuerza del carácter; y la suma de excentricidad en una sociedad ha sido generalmente proporcional a la suma de genio, vigor mental y valentía moral que ella contiene" (p. 140). Siendo la originalidad y la excentricidad los principales mecanismos que impulsan a la sociedad, su estímulo en la educación resulta sumamente importante. Dicha orientación educativa se debe completar con el estímulo de la inteligencia puesto que "es deseable que los hombres cultiven su inteligencia" en tanto "no obran mal los hombres porque sus deseos sean fuertes, sino porque sus conciencias son débiles" (p. 131). Finalmente, asumiendo la realización de una educación liberal que cultiva la originalidad y la inteligencia, "se debe permitir que las gentes obren como mejor les parezca y a su propio riesgo", teniendo siempre la posibilidad de "ser libres para consultar unas con otras respecto a lo que sea más conveniente hacer" (p. 185).

comprometerse activamente en la defensa de la justicia, el reconocimiento del *otro* como un ser humano explotado, oprimido y aplastado. De este modo, motivó en las conciencias una auténtica interpelación por construir un sistema universal que velara por la humanidad entera reconociendo el derecho del género humano a vivir en una sociedad sin clases y con la satisfacción de las necesidades materiales para su realización personal[26].

El siguiente cuadro muestra la contraposición de los sistemas de valores del liberalismo capitalista, democrático e individualista del siglo XX, y las orientaciones axiológicas que guiaron la educación y la reproducción de los sistemas socialistas inspirados en el pensamiento marxista:

LIBERTAD	*vs.*	JUSTICIA
INDIVIDUO	*vs.*	COMUNIDAD
ESPONTANEIDAD	*vs.*	PLANIFICACIÓN
MISMEDAD	*vs.*	OTREDAD
EGOISMO	*vs.*	ALTRUISMO
POSESION	*vs.*	SOLIDARIDAD

[26] Cfr. el texto de Enrique Dussel, *El último Marx y la liberación latinoamericana*. El filósofo argentino piensa que la obra de Marx, y en particular las versiones de *El Capital* redactadas entre 1863 y 1882, en su sentido profundo y personal, expresan una *ética*. Marx analiza el proceso de producción de la plusvalía como un intercambio no equivalente. No es posible la reproducción del capital sin la apropiación del trabajo no remunerado del obrero, quien entrega algo al burgués, por lo cual no recibe nada a cambio. Esto, en opinión de Dussel, es moralmente inaceptable. La moral se refiere según él, que sigue acá al pensamiento aristotélico; a las prácticas concretas y empíricas entre los agentes que conforman los agregados sociales. Se trata de los sujetos que establecen relaciones activas en los diversos planos de la producción, lo jurídico, la ideología, e incluso la ciencia y la filosofía. Entender el sistema capitalista en su núcleo, la plusvalía, implica descubrir su esencia *inmoral*, comprendiendo al mismo tiempo, su carácter histórico y relativo, y asumiendo la posibilidad efectiva de construir una sociedad diferente que realice prácticamente relaciones equivalentes. En contra de las interpretaciones interesadas y dirigidas (como la de Habermas por ejemplo), Dussel dice que "en Marx hay una primacía absoluta de la relación *persona-persona*...", la cual es en definitiva, una relación *ética*, "ya que lo moral o lo ético... se sitúan en la relación entre personas" (p 432).

Pues bien, la dimensión horizontal no explicita qué valores son los que forman el carácter para enfrentar los problemas de la vida. Por otra parte, a partir de muy diversas orientaciones axiológicas se puede argumentar con igual fuerza probatoria, que tanto los sistemas liberales como los socialistas permiten que el individuo se involucre en la discusión de los asuntos públicos, siendo parte activa de la construcción social y política de la comunidad, llegando en consecuencia, a cultivar explícitas virtudes morales e intelectuales. En resumen entonces, la orientación filosófica de la dimensión horizontal, en la política y la educación, no impone un tipo de constitución determinada ni un contenido axiológico explícito, articulándose como una orientación formal aceptable para sistemas sociales que incluso pueden ser excluyentes.

Sin embargo, es posible establecer ciertas pautas de formación axiológica para responder a los desafíos del siglo XXI, conciliando la dimensión liberal con el enfoque socialista, pese inclusive a los cambios políticos de fin de siglo. En las siguientes aseveraciones se propone un intento de conciliación que refleja una síntesis humanista:

Por su parte, el marxista argentino Aníbal Ponce en su obra *Educación y lucha de clases*, señala que el propósito de la teoría revolucionaria es la creación del hombre nuevo, es formar "hombres íntegros" (p. 207). Ponce resuelve la paradoja analizada en la primera parte de este trabajo, de manera radical: la educación en una sociedad de clases no sirve crear la nueva mentalidad del hombre revolucionario. Más aun, Ponce asume que no es posible el cambio de la educación sin el cambio de las estructuras sociales e ideológicas prevalecientes en el capitalismo. Califica de "reaccionario", "absurdo" o "candoroso", suponer que en una sociedad de clases se pueda formar al hombre nuevo.

Entendiendo a la educación como "el procedimiento mediante el cual las clases dominantes preparan en la mentalidad y la conducta de los niños las condiciones fundamentales de su propia existencia" (p. 211), considera que ninguna reforma educativa puede cambiar la sociedad. En cambio, los verdaderos logros en la educación sólo se dan en sociedades donde el proletariado ha impuesto su visión del mundo: en las sociedades socialistas. Acá sólo existen escuelas de trabajo, la educación une la actividad manual con la intelectual, y se asegura a cada persona una vida "digna, liberada y culta" (p. 217). La educación está absolutamente abierta para que las masas tengan acceso a la cultura, desarrollen los más altos niveles de conocimiento científico, y lo orienten para construir su propia sociedad, apoyando otros movimientos de liberación en el mundo.

- Es posible educarse en libertad. Ese propósito se realiza proyectando un sentido de formación que practique la defensa de la libertad, y reconozca los derechos y obligaciones propios y ajenos.
- Es necesario formar para la justicia. La forma de realizar el bien común exige sentirse co-responsable de las situaciones de pobreza e injusticia prevalecientes en la sociedad, comprometiéndose con el perfeccionamiento moral que dinamice el cambio.
- Es muy conveniente incentivar la individualidad como condición de crecimiento personal, como posibilidad de desarrollo humano y como despliegue de un proyecto educativo integral que asume al hombre como la raíz y base de la vida en la comunidad política, y como el sentido y la meta de la historia.
- La búsqueda del compromiso consciente del individuo con los demás, muestra gestos de solidaridad, altruismo, reconocimiento de la alteridad y una actitud anuente a la relación intercultural. Se trata de gestos de respeto y consideración por los otros, para realidades complejas y culturalmente atiborradas.
- El estímulo de la creatividad, del libre flujo de la originalidad y del carácter innovador, además de la formación de la espontaneidad, son condiciones necesarias para diseñar un proyecto educativo que responda a las demandas del nuevo siglo. En particular, debe responder a las exigencias de alta competencia, de productividad profesional y de dispersión postmoderna en el mundo de hoy.
- Pese a que la cultura de la globalización, refiere claramente diversos escenarios de la práctica social, y posibilidades ideológicas abiertas y heterogéneas, todavía los valores relacionados con la construcción de las identidades nacionales tienen sentido y vigencia. La educación debe enseñar a vivir en una democracia participativa que desarrolle el yo, reconozca al otro y construya la nación.

3. La dimensión vertical de la política y la educación

Nicolás Maquiavelo: el ejercicio amoral del poder

Desde la formulación del pensamiento político clásico en la Grecia del siglo IV antes de nuestra era, ha prevalecido en el imaginario occidental y en la forma del discurso ideológico político, una subordinación más

o menos restrictiva, de la ética sobre la política, de la moral sobre la teoría. Esta preeminencia filosófica adquirió connotaciones teológicas y religiosas durante la Edad Media. De tal modo, fue al menos un milenio, el tiempo en el que el progresivo poder de la Iglesia, en términos ideológicos y económicos, dominó la historia del mundo conocido, subordinando los discursos políticos y el ejercicio del poder, no sólo a las justificaciones teológicas, sino a los intereses clericales, los cuales se perfilaban sin seguir necesariamente los contenidos celestiales.

En la historia de las ideas, el movimiento cultural e ideológico del Renacimiento colorea el escenario en el cual se desarrollan las ideas de Nicolás Maquiavelo. Entre los pensadores políticos de Occidente es el primero que abogará por la independencia de la teoría política respecto de la moral o la teología, esbozando una concepción realista, descarnada y sin prejuicios ni culpas. En este sentido, el filósofo florentino ha protagonizado una revolución que inaugura la ciencia política y la teoría del Estado, rechazando los lastres de la centralidad eclesiológica[27].

A fines del siglo XV, la invasión francesa rompe el delicado equilibrio político entre las ciudades Estado de Italia al que llegaron Venecia, Milán, Florencia, Roma y Nápoles. La continuidad de tendencias conservadoras que mantenían las estructuras vigentes se desplomó, produciéndose un intolerable sometimiento a las monarquías extranjeras que garantizan el poder de minorías oligárquicas. En este contexto no existía mayores posibilidades para que los italianos asumieran el funcionamiento del Estado, dándose división y conflictos internos, el fracaso de las repúblicas y el surgimiento de Papas astutos y guerreros como Alejandro VI, César Borgia o Julio II.

En Florencia uno de los reyes que gobernó el Estado, dándole brillo y fuerza, fue Lorenzo el Magnífico, quien asumió el poder el mismo año que Maquiavelo nació (1469). Su reino duró hasta 1492, poco tiempo antes de la invasión francesa. Durante veintitrés años dio solvencia financiera a la ciudad gracias al poder económico de su familia, pero

---

[27] Véase por ejemplo, el libro de Miguel Ángel Granada, *Maquiavelo: El autor y su obra.* Editorial Barcanova. Barcelona, 1981. p. 20.

destacó más por su mecenazgo a favor de los artistas, a quienes abrió sus casas y jardines. También enfrentó con entereza los ataques proféticos de Girolamo Savoranola y mostró habilidad diplomática para encarar problemas limítrofes y difíciles relaciones internacionales.

Dos años después de la muerte de Lorenzo el Magnífico, habiendo su hijo, Piero asumido el trono, vio que su reinado se desmoronaba precipitándose pronto la expatriación de los Medici de Italia. Así se instauró una república de corte populista inspirada en las ideas de Savoranola, quien cuatro años después fue quemado en la hoguera. Los primeros años del siglo XVI se hicieron reformas constitucionales favorables a los intereses de las potencias extranjeras, y se instauró una república con Piero Soderini a la cabeza. Sin embargo, ésta duraría sólo diez años pues en 1512 los Medici se rehicieron del poder gracias a un hábil golpe de Estado. En este contexto Maquiavelo, quien fuera un funcionario subalterno de la Cancillería de Florencia hasta 1512, escribió *El príncipe* en 1513, dedicando la obra a Lorenzo, de modo que sus sucesores, le repusieran el cargo administrativo que había perdido con la caída de la república y la reinstauración del régimen mediceo[28].

La dedicatoria de *El príncipe* se dirige a Lorenzo el Magnífico como si éste viviera y pudiera realizar la unificación de Italia expulsando a los extranjeros[29]. En cuanto palabras, las intenciones de Maquiavelo parecen muy loables, reconociendo implícitamente su situación de inferioridad ante una monarquía que promovía un orden social, político y cultural por la gracia de Dios. Sin embargo, doce años después de que escribiera

[28] La relación de Maquiavelo con los Medici se da en un contexto de continuo infortunio. Por ejemplo, cuando pierde su empleo de funcionario diplomático en 1512, se ve implicado en una conjura contra la casa de los Medici, lo cual le ocasiona no sólo incertidumbre laboral, sino el encarcelamiento, la tortura y el temor a la muerte. Maquiavelo pensó que los Medici no reconocían su obra ni su talento, y que tampoco valoraban los servicios diplomáticos que había prestado a Florencia. Idem. pp. 72-3.

[29] El último capítulo de *El príncipe* titula "Exhortación para liberar a Italia de los extranjeros". Está escrito como si Maquiavelo se dirigiera a Lorenzo y "su ilustre casa" para unificar Italia y liberarla del yugo de Francia y España (Cfr. Verón editor. Barcelona, 1974. pp. 101-4). Sin embargo, entendiendo que Lorenzo murió en 1492 y que la invasión francesa fue en 1494, resulta que la finalidad de la obra (pese a la apariencia que el filósofo florentino quiso darle), fue dirigida eminentemente para intentar la recuperación de su cargo administrativo.

dicha dedicatoria y expresara sus intenciones sin haber logrado el más mínimo beneficio en lo que sin duda le importaba, Maquiavelo quedó convencido de su irremediable infortunio ante los Medici para cambiar de imagen, y por propia decisión cambió de actitud. El contexto de este nuevo gesto fueron las vicisitudes de esta familia. En 1527 volvió a perder el poder, recuperándolo sin embargo por tercera vez, en esta ocasión después de un interregno de sólo tres años.

Maquiavelo, resignado ya ante la situación de infructuosos intentos por alcanzar una imagen favorable escribió en su *Historia de Florencia*, concluida en 1525, que los Medici fueron siempre incapaces de asumir el papel de sabios, poderosos y ciudadanos excelsos para conducir el destino del Estado. Según él escribe dos años antes de su muerte, a la edad de 56 años, los Medici habrían quedado imposibilitados de ser los nuevos "príncipes". La tarea de estadistas que dirijan a la nación italiana logrando un equilibrio de fuerzas sociales entre las tendencias del pueblo y la nobleza (y según una constitución mixta), fue una labor demasiado grande para los gobernantes mediceos de Florencia.

Al contrario, los Medici habrían inclusive socapado la corrupción. Ante tal desencanto sin embargo, el filósofo florentino esperaba que el ineluctable juego cíclico de los ascensos y descensos de la historia y el poder, diera lugar a la aparición de un verdadero redentor que liberara a Florencia de los extranjeros y diera unidad a Italia[30].

En *El príncipe* se encuentran las orientaciones generales para que el gobernante, conserve e incremente su poder independientemente de cualquier consideración moral o religiosa. Resulta interesante que esa cualidad del príncipe o de la élite gobernante sea llamada por Maquiavelo, la "virtud". En realidad, existen dos niveles de la virtud política: la que corresponde al príncipe y que se realiza al cumplir las orientaciones técnicas del texto escrito por Maquiavelo, y la virtud del pueblo consistente en su sujeción a la ley.

---

[30] Miguel Ángel Granada cita algunos textos de la *Historia de Florencia* escrita por Maquiavelo, textos que interpreta en el sentido señalado (III, 1 y IV, 1). Op. Cit. p. 92. El veto de la familia Medici contra el diplomático se dio incluso por la cabeza de la noble casa: el papa León X. *Idem.* p. 84.

El príncipe "virtuoso", cuando obra según la virtud política de Maquiavelo, no plasma ningún valor moral ni su acción está regida por principios éticos. La virtud que realiza tiene estricta connotación política. En este sentido, es necesario establecer que todo príncipe debe en primer lugar, conocer al pueblo que gobierna para aplicar sobre él las mejores acciones en los momentos pertinentes. Tales decisiones son las que muestran su creatividad o las que evidencian cómo puede recurrir sin ningún reparo, a los tradicionales expedientes del poder, incluidas las formas más destructivas y cruentas.

Maquiavelo tiene una visión funcional de la sociedad marcada por el gobierno vertical. Es decir, al príncipe no le limita nada y sus decisiones, en tanto le procuran beneficios políticos (mantener o incrementar su poder), son legítimas y convenientes. En la sociedad, tal y como se acumula riqueza, se acumula poder; el cual, en el mismo sentido que se da una apropiada reproducción económica, requiere una conveniente "técnica" de reproducción y expansión. Esta es la técnica libre de todo lastre ideológico y abierta a las enseñanzas que la historia provee.

El filósofo florentino supone que es siempre preeminente una naturaleza negativa del hombre. Su esencia hace que los seres humanos sean personas egoístas, agresivas y ambiciosas. Además, no existe ningún esfuerzo colectivo válido que modifique tales tendencias, las cuales frecuentemente no se explicitan por mantener las apariencias. Pues bien, el príncipe debe estimular esta naturaleza humana cuando sea beneficioso para sí mismo. Tampoco debe dudar en reprimirla o condenarla si eso le conviene. En este sentido, los gobernantes deben emplear la moral, la religión y la justicia como instrumentos políticos útiles para los fines consiguientes. También, deben hacer un uso similar, siempre apropiado y a veces hasta "artístico", de la astucia y la fuerza, combinándolas de modo tal que el resultado sea el más provechoso. No debe existir finalmente, ningún reparo en usar de cualquier medio que se disponga, decidiendo hacerlo sólo por la evaluación de lo alcanzado según el mínimo costo y el máximo beneficio.

Es esta tendencia a elegir el mejor instrumento y a optar por la más conveniente alternativa con absoluta independencia y realismo, lo que

permite que Maquiavelo entienda que el fin de la política es la conservación y fortalecimiento del poder del Estado. Para alcanzar este fin según él, es perfectamente lícito recurrir con igual probabilidad, a la mentira, el engaño, la fuerza represiva, la hipocresía, el crimen, la demagogia, la división, la calumnia o cualquier otro instrumento criticado o no por el moralismo tradicional. Ahora bien, si el príncipe mantiene esta actitud amoral, aunque no se pueda garantizar plenamente el resultado de su acción "virtuosa", las posibilidades de que logre el éxito esperado, son muy auspiciosas en su opinión. Por lo demás, si los resultados son adversos, dado que existe siempre en la política (y en la vida), un factor de incertidumbre al que Maquiavelo denomina la *fortuna*, es posible en cualquier caso, efectuar una reevaluación de las circunstancias presentes y obrar en consecuencia.

Por esta tendencia amoral, es decir, por suponer la existencia de una absoluta autonomía de la política respecto de la moral, se han dado distintas críticas a Maquiavelo. Más allá de las posiciones que terminan reivindicando cierto moralismo, posiblemente una crítica de las mejor fundamentadas sea la que refiere su tendencia a "psicologizar" la historia. En efecto, en la medida que el filósofo italiano proyecta la acción del príncipe independientemente de cualquier circunstancia social y material, focaliza las mismas pasiones y tendencias humanas como las variables decisivas que hay que tomar en cuenta para decidir y actuar, al margen de las específicas condiciones objetivas existentes en cada agregado social[31]. Así, es inevitable para él incurrir en una consideración *subjetivista* de la historia.

---

[31] Max Horkheimer sostiene que la concepción de Maquiavelo es "psicológica" porque presupone una naturaleza humana inalterable, con similares identidades, pasiones e instintos. En cuanto estos factores naturales sean considerados, es posible que los resultados políticos para el príncipe, tengan similar tendencia. Véase el Capítulo 1 de la obra, *Historia, metafísica y escepticismo* (titulado "Maquiavelo y la concepción psicológica de la Historia"). Editorial Alianza, Madrid. 1982, pp. 18-45.
Sin embargo, este tipo de interpretación contrasta con, por ejemplo, la opinión de Ernst Cassirer. Según él, aunque Maquiavelo "no tenía un sistema especulativo, ni siquiera un sistema político... su libro ejerció... una poderosa influencia sobre el pensamiento moderno. Pues él fue el primero que rompió... con toda la tradición escolástica (...) No argumentó nunca sobre doctrinas o máximas políticas. Para él, los únicos argumentos válidos son los hechos de la vida política (...) Fue el fundador de un nuevo tipo de ciencia de la estática y la dinámica política". (Cfr. *El mito del Estado*, editorial FCE. México, 1992, p. 162-3).

Es posible expresar, sobre la base de las consideraciones previas, la dimensión vertical de la política, entendiéndola según las siguientes proposiciones que la sintetizan:

- La concreción real de la política implica necesariamente el ejercicio del poder
- Lo político se plasma en la realización eficiente de los fines, independientemente de la ética, para conseguirlo es legítimo el uso desaprensivo de cualquier medio
- En la vida social y para la dirección política es imprescindible la existencia y acción de las élites
- No existe forma de vida social, modelo institucional alguno u organización cualquiera que realice su misión sin el dominio o dirección de específicos grupos de poder

Maquiavelo centra su atención en las enseñanzas que la historia y las reglas generales dan a los príncipes. Si bien su obra puede ser asumida como un manual básico de orientación para el gobierno vertical, no cabe duda de que se trata de un conjunto casi secreto de indicaciones políticas sólo para los gobernantes. En consecuencia, es dable conjeturar que la idea de Maquiavelo sobre la educación es absolutamente elitista. Tanto es así que para la "formación" del pueblo supone que la acción de los gobernantes, como resultado de la más apropiada decisión política, tiene ante todo un efecto "educativo".

El pueblo se templa, en primer lugar, gracias al temor que su príncipe le infunde. De parte del príncipe finalmente, es de su conveniencia escuchar los preceptos de los maestros que le presenten la historia como la fuente principal para dar solidez a su juicio, maestros que aunque tan sólo posean una "baja condición"[32], tienen la función social de

[32] Así se expresa Maquiavelo en la dedicatoria de *El príncipe*: "De ninguna manera desearía que se considerara como una simple y reprensible presunción el hecho de que siendo de baja condición, osara hablar sobre el gobierno de los príncipes y darles normas (...) considero que para conocer perfectamente el modo de ser de los pueblos, es preciso ser príncipe mientras que para saber cómo son los príncipes es conveniente ser plebeyo". *Op. Cit.* p. 4.

mostrar a sus gobernantes, las opciones que les permiten consumar los fines del Estado.

Haciendo un recorrido extenso, dado a que la educación para Maquiavelo puede caracterizarse como elitista y basada en un código casi secreto -puesto que la domesticación de las masas y los actores políticos depende de la fuerza y la astucia del príncipe- es posible encontrar concepciones educativas consonantes con estas pautas ideológicas. Se trata en tales casos, de desarrollos teóricos que han ocultado su carácter elitista y amoral, pero que se configuran desplegando sus contenidos en la misma dimensión ideológica del pensamiento de Maquiavelo: la dimensión vertical.

Un ejemplo que constituye una importante concreción ideológica de amplio alcance, un ejemplo de teoría educativa configurado en la misma dimensión vertical de la política, es el de John Dewey, a quien dedicaremos nuestra atención a continuación.

La trascripción educativa de la dimensión vertical de la política: John Dewey

John Dewey escribe sus ideas pedagógicas y filosóficas durante las primeras décadas del siglo XX pensando y orientando los contenidos que trata en estrecha relación a su deseo de consolidar la sociedad democrática y liberal. De forma enfática arguye que la filosofía se restringe totalmente a la discusión y proyección de la labor educativa, razón por la cual la educación en el conjunto de su sistema, adquiere incomparable relevancia frente a cualquier otra temática o problema de importancia social[33].

La impresión que tiene Dewey sobre la educación de su tiempo es negativa, por lo que desarrolla una crítica argumentada a las condiciones en las que se desarrolla. Según él, la docilidad de los jóvenes para aprender, su espíritu investigativo, su energía activa y su

[33] *Cfr.* la obra citada de W. K. Frankena, pp. 246, 336.

creatividad fueron pervertidos sistemáticamente por los modelos pedagógicos que prevalecían en su tiempo. La educación de la cultura norteamericana en los años veinte, tomaba la indefensión de los jóvenes como algo natural que debía ser avasallado con la coerción, las actitudes que embotan el intelecto, las solemnidades pedagógicas y el insinuante cohecho[34].

Según el filósofo estadounidense, del mismo modo como algunas personas prefieren orientar su vida a la acumulación de riquezas, otros hombres optan por atesorar conocimientos. Son ellos quienes difunden entre las masas populares contenidos y verdades a las que accedieron a través del pensamiento. Si bien la facultad de pensar es inherente a todas las personas, sólo quienes se han ocupado de las actividades teóricas apropiadamente, quienes disponen de los materiales requeridos y tienen acceso a los medios necesarios, pueden ejercitar el pensamiento y desarrollarlo convenientemente. Así, la educación se convierte en una institución selectiva en los resultados, una organización social que forma a quienes asumirán papeles de líderes guiando a la colectividad.

El objetivo central de la educación, según el filósofo norteamericano, es una adecuada dirección de las potencialidades humanas, orientando el capital innato de la juventud a mejorar las condiciones de vida en la sociedad. Los impulsos humanos sólo se pueden adiestrar, en cambio las potencialidades innatas se educan. Si la sociedad sólo adiestra, reproduce las costumbres de las generaciones adultas, coartando toda posibilidad de que las generaciones nuevas, desplieguen sus capacidades y satisfagan sus impulsos en nuevas y mejores condiciones de vida para el conjunto de la sociedad. Eventualmente, esto puede implicar el cambio de inveteradas costumbres y tradiciones.

Sin embargo, pese a los cambios deseables que se puedan motivar, "todo esfuerzo para lograr un cambio serio de las instituciones humanas es utópico"[35]. Es decir, la naturaleza encuentra siempre formas diversas

---

[34] Véase al respecto el texto de John Dewey, *Naturaleza humana y conducta*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México, 1975. pp. 68-9.
[35] *Idem*. p. 106.

de afirmarse. Inclusive después de los procesos de revolución social que motivan transformaciones bruscas y profundas en las costumbres externas, a mediano y largo plazo se mantienen los hábitos de las personas, particularmente en lo referido a su modo de pensar, sus representaciones colectivas, sentimientos y afectos. Cómo las culturas juzgan, proyectan, y prefieren, difícilmente cambia cuando han adquirido una determinada forma. Y las formas no cambian sólo por la irrupción de nuevas instituciones políticas y jurídicas. La transformación interna se da en un largo proceso de maduración de crítica de los viejos hábitos mentales y por la proyección de nuevas formas de ser propuestas por la vanguardia de la sociedad.

Sólo una educación plástica, es decir suficientemente flexible a adaptarse a determinadas circunstancias sociales y con la proyección y la fuerza de reformar los viejos hábitos creando otros nuevos, es la causa motriz del desarrollo. Esa educación crea hábitos de juicio independiente, critica lo establecido y proyecta el cambio de manera que contribuye creativamente a las formación de una mejor sociedad para todos. La educación ante todo, frena las tendencias de los jóvenes a la asimilación, la acomodación y la reproducción, estimulando sus inclinaciones a la exploración de nuevos conocimientos y campos de descubrimiento, a la creación de nuevas pautas de vida social, y a la innovación de prácticas que se convertirán en renovadas costumbres realizando plenamente la condición básica de la vida social: libertad e individualismo[36].

Por otra parte, la educación estimula el hábito. Son los ejercicios mecánicos de repetición los que permiten perfeccionar las destrezas; la educación hace posible que los dones naturales de las personas alcancen plenitud, permitiendo que el individuo tenga dominio de sus aptitudes. Dewey dice que, "ya se trate del cocinero, del músico, del carpintero, del ciudadano, o del estadista, el hábito inteligente o artístico es lo deseable"[37].

---

[36] *Idem.* pp. 96-8.
[37] *Idem.* p. 76.

El filósofo estadounidense agrega que la educación como instrucción, es decir como perfeccionamiento de las aptitudes y los dones naturales, es una necesidad a la que la sociedad debe responder con prestancia y conveniencia. La instrucción es un medio necesario para el desarrollo; el conocimiento de las letras en cambio, es un fin en sí mismo. Las letras posibilitan y mejoran la comunicación en un amplio sentido, hacen posible la reproducción de la cultura; y en cuanto el lenguaje se extiende, en la sociedad se precisan las prácticas y se instituyen las costumbres.

Dewey recomienda que ningún proyecto educativo institucionalice como definitivo, ideal terminal alguno. Si esto sucede, lo probable es que las viejas generaciones proyecten en el futuro solamente sus deseos insatisfechos, su visión y limitaciones. La consolidación de una sociedad liberal, individualista y creativa, es el resultado del impulso innovador de las generaciones jóvenes que forman nuevos moldes de pensamiento y acción, y ante todo, de la manera como el conjunto de la sociedad comenzará a sentir.

El lema de la educación debe ser "prepararse para estar listo"[38]. Se trata de formar líderes que se adapten con inteligencia a las condiciones existentes y que proyecten el cambio colectivo. La inteligencia de los constructores del futuro debe orientarse a superar los obstáculos y perversiones, a criticar las rémoras del pasado, a comprender con propiedad el presente, y a prever el curso futuro posible y deseable de los acontecimientos.

Congruente con el liberalismo, Dewey propone que no debe existir ninguna preferencia religiosa ni moral en la educación. El cultivo de la inteligencia al margen de cualquier contenido doctrinal, permite estimular la formación de hábitos reflexivos, los que forman el carácter y la responsabilidad[39]. El conocimiento tiene una sola naturaleza, no existen facultades diferentes que permitan asumir contenidos morales o aprender temáticas intelectuales. La validez de los conocimientos se

---

[38] *Idem*. p. 247.
[39] W. K. Frankena. *Op. Cit*. p. 259.

somete invariablemente a procedimientos empíricos que Dewey resume en cinco pasos:

1. Todos los problemas de conocimiento pueden ser resueltos con procedimientos empíricos.
2. La experiencia sirve para clarificar el contenido de los problemas, después de lo cual es necesario seleccionar los conocimientos pertinentes existentes, útiles para la resolución de dichos problemas.
3. La imaginación permite formular hipótesis apropiadas, creativas y suficientes para desplegar nuevas y eficientes soluciones a los problemas.
4. De las soluciones propuestas, se deducen consecuencias respectivas.
5. Finalmente, las hipótesis se someten a prueba estableciendo su pertinencia para resolver el tema y responder a situaciones nuevas.

La educación orientada tanto para el desarrollo de contenidos intelectuales como para la decisión de asuntos morales, parte de conocimientos previos y se despliega gracias al cultivo de una disciplina intelectual y emocional que guía las dotes del ingenio de acuerdo al tipo de problema que enfrenta. El pensamiento de Dewey y su crítica a la educación siguen en consecuencia, una vía de excesivo intelectualismo orientando incluso las decisiones morales por una evaluación *racional* de las condiciones dadas. Así, al elitismo anteriormente advertido, ahora se suma un interés por homogeneizar al sujeto negando la diversidad de culturas y visiones del mundo distintas a las marcadas por las pautas del liberalismo en un idílico mundo capitalista.

A la luz de las reflexiones de John Dewey sobre la educación, es posible concluir lo siguiente tomando en cuenta la realidad del actual momento histórico:

- La educación debe ser selectiva, impartida de manera tal que forme líderes que orienten a la sociedad, renueven sus costumbres y permitan su desarrollo
- El poder que tiene la educación para mejorar la sociedad liberal es casi ilimitado; lo importante es orientarlo apropiadamente para beneficio colectivo
- La educación debe preparar al joven para tener éxito en un mundo competitivo, cumpliendo los roles que su naturaleza y su condición social se lo permitan
- La educación no puede dejar de ser en términos masivos, eminentemente instructiva y funcional. Se trata de que la población se prepare para responder a los requerimientos de los cambios globales
- La enseñanza y el aprendizaje debe internalizar distancias sociales, funcionalizar al individuo, y mantener la subordinación, avalando el papel de las élites

4. La dimensión simbólica de la política y la educación

Pierre Bourdieu: una vida dedicada a la crítica intelectual y el compromiso político

Pierre Bourdieu nació en el sur de Francia en 1930 y murió a los 71 años. Hijo de un cartero, estudió filosofía en la Escuela Normal Superior de París siendo alumno de Jean Paul Sartre y Michel Foucault; posteriormente se dedicó a la sociología. En el año 2001, declaró que una parte considerable de lo que hizo fue en contra de la Escuela Normal, por considerarse un anti-intelectual opuesto a la tradición sociológica de Francia[40]. En efecto, pese a que fue siempre el primero de su clase, se sentía marginal entre una elite de estudiantes ricos, por lo que repudiaba ser parte de la *intelligentsia* francesa.

[40] "Pierre Bourdieu, 71, French Thinker and Globalization Critic" by Alan Riding. In **The New York Times**. January 25th , 2002.

Desde muy joven combinó su trabajo intelectual con el compromiso político, esto se advierte por ejemplo en sus escritos sobre Argelia en 1958 cuando fue testigo del proceso de emancipación del colonialismo francés. Esa experiencia le permitió analizar la estructura social y las condiciones de vida de poblaciones nativas y pobres, por lo que consideraba que el trabajo intelectual obligaba necesariamente a quienes sostenían posiciones teóricas, a tomar parte en las luchas políticas.

Bourdieu creía asimismo, que quienes poseen un saber científico sobre la sociedad no deberían mantenerse en silencio. Esa actitud equivaldría a no "asistir" a personas en peligro. Así expresaba la síntesis del pensador que se guiaba por el corazón, el teórico poseedor de un sólido discurso racional impulsado, sin embargo, por la pasión; él representó la síntesis de la precisión empírica con la ambición teórica, el rigor con la radicalidad. Desde 1960 vivió en París enseñando primero en la universidad y desde 1964 en la Escuela de Ciencias Sociales donde creó el Centro para la Sociología de la Educación y la Cultura.

Desde 1981 fue incorporado como profesor en el Colegio de Francia. Fue también fundador del movimiento "Razones para Actuar". Escribió 25 libros entre los cuales destacan *Los herederos, los estudiantes y la cultura* (1964), *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1970), *La distinción: criterio y bases sociales del gusto* (1979), *Homo academicus* (1987), *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción* (1994) y *La dominación masculina* (1998).

A partir de 1975, el filósofo y sociólogo francés comenzó a publicar una enorme cantidad de artículos críticos de la sociedad de su tiempo. En ellos se advierte su indeclinable tendencia de intelectual comprometido con las luchas sociales, calificándose él mismo como la "izquierda de la izquierda". Los temas que analiza y critica son muy variados: desde el dominio masculino hasta la reproducción de la sociedad mediante la educación, desde la caracterización del neoliberalismo y la globalización hasta las peculiaridades del gusto; de la crítica a la televisión y sus análisis del lenguaje a su explicación del desempleo, la denuncia de la pobreza y su búsqueda de la libertad. En fin, diseccionó

las raíces de las clases, los efectos de la mundialización y el poder de las estructuras, asumiendo recurrentemente esclarecidas posiciones sobre las coyunturas políticas de Francia, Europa y el resto del mundo.

La obra de Bourdieu no es fácil de comprender ni de resumir. Sin embargo, como él mismo indica, su voluntad a lo largo de la vida fue la de "combatir la opresión bajo cualquier forma"[41]. Incluso agrega que pese a estar constreñido por varios determinismos sociales que influyeron en su comportamiento y manera de ser, como investigador e intelectual, ha creado los campos teóricos para oponerse a dichas determinaciones, para crear fuerzas contradictorias, desplegar diversas luchas y ampliar los espacios de su libertad[42]. Ha sido llamado el "intelectual faro", y entre sus ideas no se puede dejar de mencionar la defensa de la meritocracia y la marcada importancia que asigna a los intelectuales en la sociedad.

Caracterización del neoliberalismo y de los campos para enfrentarlo

Bourdieu piensa que la teoría neoliberal es una ficción matemática porque subordina la realidad económica y social de las personas a formidables abstracciones que aparecen como orientaciones racionales[43]. Sin embargo, lo que es en verdad apenas representa la "mundialización" de la propuesta keynesiana de transformar el planeta siguiendo la imagen y los contenidos de los postulados estadounidenses.

El discurso neoliberal es "fuerte", entendiéndose por esto un discurso que reúne fortalezas que contribuyen a mantener el orden mundial como está. Reúne varias dimensiones articuladas en un proyecto político unitario y sólido; por esta razón es difícil de combatir. Detrás de la

---

[41] Citado por Georges Coufignal en el Prefacio a *Pierre Bourdieu: Seis artículos publicados en Le Monde diplomatique*. Editorial Aún Creemos en los Sueños. Santiago de Chile, abril de 2001, p. 8.
[42] *Idem*. Véase el artículo "Por un saber comprometido".
[43] La caracterización del neoliberalismo la realiza Bourdieu en su artículo, "La esencia del neoliberalismo" publicado en marzo de 1998 en **Le Monde diplomatique**. Véase la recopilación de artículos en el libro, *Pierre Bourdieu: Seis artículos publicados en Le Monde diplomatique. Op. Cit.*

parafernalia científica, su esencia es operar eficientemente en la destrucción sistemática de cualquier colectividad que obstaculice o atente en contra de la realización del mercado puro y perfecto, o presente problemas a la desregulación financiera. Al invocar el espectro de la mundialización busca imponer un programa regresivo y conservador de reducción de la intervención pública, la movilidad y flexibilidad de los trabajadores, la ayuda a la inversión privada mediante asistencia fiscal, y la reducción de las obligaciones del Estado.

Se trata de un programa político extensivo que se nutre de los intereses y la fuerza social y económica de los agentes a quienes expresa; en particular, de los accionistas, operadores financieros, industriales y políticos conservadores y socialdemócratas.

Bourdieu efectúa una ácida crítica a los gobiernos socialdemócratas de Europa. El sociólogo francés dice que estos políticos liquidan los más importantes logros sociales de los últimos dos siglos, destruyendo el ideal colectivo de la solidaridad y el socialismo. Con la justificación de preservar la estabilidad y el orden económico, han inventado un "socialismo sin lo social" asestando un golpe de gracia a las esperanzas de cambio después de las criminales experiencias del comunismo soviético que les sirvieron de coartada[44].

Bourdieu piensa que pese a los esfuerzos del neoliberalismo por parecer una teoría impecable, una máquina lógica pura que restringe las acciones de los actores de la economía, en realidad lo que hace es aislar la realidad económica anulando la importancia de los movimientos sociales. Lo que motiva su funcionamiento es la preocupación de los inversionistas por las utilidades a corto plazo, imponiendo políticas a los gerentes y regulando según su arbitrio, el empleo, los salarios y el reclutamiento de trabajadores. La banca debe ser independiente, los estados nacionales tienen que someterse a las leyes del libre mercado, los déficit están prohibidos, lo mismo que la inflación, siendo la

[44] "Sin movimiento social no hay política social". Artículo de Pierre Bourdieu, puesto en sitio web a partir de marzo de 2002. http://www.rebelion.org/sociales/bordieu070302.htm.

privatización de los servicios públicos y la reducción de los gastos fiscales un designio ineluctable. La máquina del neoliberalismo es un dispositivo infernal que arrastra a gobernantes y gobernados. Todos santifican el poder de los mercados, allanan los obstáculos para el enriquecimiento inmediato de los dueños de capital e instituyen el lucro como modelo de la racionalidad occidental.

El mundo que produce el neoliberalismo es una realidad darwiniana. Todos luchan contra el resto en cada nivel de la jerarquía social. Bajo duras condiciones de sufrimiento, inseguridad y presión los individuos apenas buscan afirmarse en sus puestos y en ser complacientes y funcionales a las condiciones estructurales de vida. El fatalismo económico con el que se reviste el neoliberalismo es un elemento clave de la construcción política actual, busca el efecto consciente y deliberado de provocar la despolitización y la desmovilización. Los recursos parecen inacabables para la difusión de la mentalidad neoliberal y para su imposición política y económica. Además de los inmensos medios económicos, están los recursos científicos, técnicos y culturales. Pero los efectos del neoliberalismo parecen tener otra fatalidad real: es la pobreza irrefrenable y extensiva en amplios sectores sociales, y la eliminación de universos culturales contestatarios y diferentes al que sustenta el modelo.

Cualquier intento de contrarrestar los efectos depravados de la máquina infernal es aplastado, cualquier colectividad organizada para enfrentar al neoliberalismo es destruida, todo vestigio de pensamiento crítico que reivindique las obligaciones del Estado o los valores universales de lo público es anulado, al tiempo que se hace culto de la moral del más fuerte: el triunfador, cínico personaje algorítmico que con sus cálculos y datos pretende haber alcanzado el mejor mundo posible en el que todos compiten con el resto en una lucha a muerte por la afirmación de la propia individualidad.

Pero el enfrentamiento al neoliberalismo es no sólo posible, sino necesario. Se trata de una oposición política en los intersticios de esta máquina infernal. A lado de los lugares de mayor consistencia social se

fortalece también la resistencia. El conservadurismo no puede dejar de crear los contra-términos de la subversión, donde germina un nuevo orden social que implica la plausible posibilidad de realización humana. La lucha contra el neoliberalismo es una lucha también global, allende los particularismos nacionales y las tradiciones sindicales. Es necesaria una ruptura con los discursos de conciliación y concertación, se trata de proyectar el pensamiento a un escenario crítico por excelencia, haciendo que las acciones sociales rechacen la subordinación. Pierre Bourdieu cree que hay que destruir el fatalismo económico alentado por los medios de opinión pública que crean posiciones políticas afines a los gobiernos socialdemócratas y conservadores. Es imprescindible forjar un espíritu internacionalista para romper las tradiciones jurídicas y administrativas, procurando la articulación de las clases sociales con los grupos, desde las minorías étnicas, hasta los jóvenes y las mujeres. Se trata en definitiva, de una agrupación sin unificación[45].

Los enemigos están muy lejos, no sólo geográficamente, si no son muy diferentes a quienes tradicionalmente enfrentaron las luchas sociales. Difieren en sus métodos, en sus agentes, y se caracterizan por domesticar la conciencia de quienes protagonizan las movilizaciones y los combates. Frente a esto, la labor de los intelectuales es fundamental para descubrir y desmontar las estrategias de los organismos internacionales, poniendo a la vista de todos sus formas de operar a nivel universal. También es imperativo descubrir las inconsistencias de la utopía de desregulación generalizada.

La lucha es también contra la mentalidad precaria de los actores sociales que han internalizado el temor al desempleo y han excluido la solidaridad de sus gestos colectivos. Es una lucha estratégica que requiere "convertir los espíritus"[46] para que las personas comprendan la necesidad de articular las reivindicaciones laborales con los movimientos que defienden la vivienda, la salud, el trasporte, la vejez, la educación y el ocio. Para su entorno, Bourdieu piensa que es necesaria

[45] "Contra la política de despolitización". Artículo de Pierre Bourdieu difundido a través de internet.
[46] "Sin movimiento social no hay política social". *Op.Cit.*, p. 3.

una re-sindicalización de los sectores tradicionales, acciones inequívocas en pro de los intereses públicos, y por amplificar la voz de los sectores olvidados y aplastados. De este modo, concluye proponiendo la construcción de una confederación sindical europea unificada.

La prosecución histórica de la tradición libertaria, según el sociólogo francés, seguirá un camino de enfrentamiento al neoliberalismo cuando los agentes del cambio se apropien de su identidad de sujetos influyentes en la sociedad más acá de los partidos políticos, cuando exalten la solidaridad y actúen en consecuencia, cuando proyecten sus diversas experiencias en acciones creativas y en posiciones críticas contra los programas tradicionales dando respuestas coherentes y remarcando la necesidad de construir la vida social según objetivos concretos y relevantes.

La política, el capital cultural y la dominación simbólica

Pierre Bourdieu piensa que es posible estudiar la sociedad científicamente. La sociología es un campo de enfrentamiento en el cual se disputan posiciones y enfrentan distintas interpretaciones. La sociología permite quitar el velo que esconde las cosas y las reprime trasformándolas de modo ilusorio, posibilita descubrir las cosas haciéndolas explícitas y visibles como parte de una determinada estructura social. Un aspecto relevante de la sociología para lograr este objetivo, es la interpretación de los campos simbólicos y el análisis del capital cultural.

Bourdieu establece que existen distintos tipos de capital. El capital económico concierne a los bienes materiales de las personas, sus ingresos, los bienes de producción y consumo que tienen valor financiero. En segundo lugar, está el capital cultural consistente en los campos sociales donde se plasma un estilo de educación. En este caso se dan tres estados de capital cultural: (1) el estado incorporado (disposiciones duraderas del cuerpo, *habitus*); (2) el estado objetivado (bienes consistentes en libros, instrumentos, máquinas, etc.) y (3) el estado institucionalizado (relacionado con los conocimientos y la formación).

Aparte del capital económico y cultural, el tercer tipo de capital es el social. Se trata de la concreción de diversos vínculos plasmados como redes de relaciones. Acá se incluye por ejemplo, la institución escolar. Finalmente, la cuarta forma de capital es la simbólica, la cual está relacionado con fenómenos del mismo tipo: articula a las formas precedentes de capital y permite la afirmación arbitraria del valor de quienes lo detentan.

El análisis del capital cultural y simbólico implica precisar cómo se desplazan los laberintos del campo educativo y cómo se reproducen las estructuras sociales. Implica armarse de una brújula intelectual para recorrer los caminos de las posiciones teóricas con coherencia y solidez. Los intelectuales deben liberar a los actores de la dominación de las modas impuestas por los poderes imperantes y por las falsas poses del contrapoder; la misión del intelectual es crear los auditorios para evitar que el poder simbólico acalle a los sujetos o sólo les permita dar repeticiones previsibles de lugares comunes, apareciendo su voz como la limitada ventriloquia de algunos discursos dominantes.

Un ejemplo que permite entender lo mencionado es el siguiente. Los análisis que se realizan por lo general, del rendimiento escolar no relacionan la "inteligencia", asumida como algo congénito, con las condiciones sociales de su desarrollo. De esta forma resulta muy fácil perder de vista la dimensión cultural. Sin embargo, para tener una mejor imagen del objeto de estudio, se requiere tomar en cuenta un factor decisivo, el capital cultural. Se trata de lo que la familia hereda al niño para el progreso de su rendimiento, capital que concierne no sólo a las condiciones psíquicas y simbólicas en las cuales el niño aprende, sino a los valores, visión del mundo, horizontes de realización, y el conjunto de concepciones familiares referidas a la educación y el estatus social.

Por otra parte, una labor importante que los intelectuales deben realizar en la confrontación política e ideológica según Bourdieu, se refiere a caracterizar la globalización como un mito. Se trata de mostrarla apenas como una "idea poder", esto es, una concepción que busca acentuar su poder social para arrastrar detrás de sí muchas creencias. Esta

caracterización debe desenmascarar que detrás de la diversidad, la apertura multi-cultural y la pretendida libertad universal, se esconde una sistemática trama y una disposición estructural de medios muy diversos organizados por las tradicionales naciones imperialistas que actúan buscando consolidar su dominio ideológico y su poder.

Es necesario mostrar que la lucha de dominio ideológico que caracteriza las posiciones progresistas de cambio social, como posiciones "marginales" y "arcaicas", es el principal logro del neoliberalismo. Este logro destierra de la valoración cultural y de la visión del mundo, cualquier posición revolucionaria como legítima y constructora de una nueva sociedad. Que el capital simbólico del neoliberalismo haya mostrado que la razón occidental, la ciencia y todo tipo de progreso deben seguir irrecusablemente el camino del libre mercado, es el logro ideológico más importante del conservatismo político, es el triunfo de la reacción que debe ser mostrado como tal en la reproducción de los elementos simbólicos y culturales que lo expresan.

La violencia que ejerce el neoliberalismo sobre los países de América Latina pero también de Europa está tan extendida y es tan brutal que el intelectual debe recurrir a todos los medios existentes para denunciarla, criticarla y luchar contra ella. No basta con construir elementos conceptuales, es necesario también multiplicar los escenarios de enfrentamiento.

La lucha de los intelectuales es un antagonismo desde un determinado posicionamiento interesado. No existe la verdad inmaculada, libre de toda mediación, interés o proyección. Los intelectuales, sea desarrollando análisis de capital cultural o profundizando en la dimensión simbólica de la sociedad, combaten el "buen sentido", la repetición no crítica de lugares comunes, la amplificación manipulada e ideológicamente condicionada de las ideas generalizadas, las visiones "simples" del mundo y las consignas.

Dos ejemplos: la televisión y la dominación masculina

Pierre Bourdieu analiza varios aspectos culturales de la sociedad moderna: la televisión, la vida cotidiana, la dominación masculina, la trasgresión homosexual, los estudios de las minorías, las relaciones de poder que regulan la consagración literaria, además de otros similares. Para conocer mejor sus puntos de vista sobre algunos temas de análisis con contenido simbólico, es conveniente resumir lo siguiente.

Sobre la televisión y los medios masivos de comunicación, tuvo inicialmente una posición de crítica y desprecio. Sin embargo, esta tendencia del sociólogo francés posteriormente varió; comenzó a ver a la televisión como un escenario de discusión intelectual y al periodismo como un campo donde es posible desarrollar el pensamiento crítico, aunque no sea propiamente un ámbito "científico".

Bourdieu pensaba que la televisión y los medios construyen una realidad mediatizada por sus técnicas, su lenguaje y su lógica de funcionamiento. Estos factores sin embargo, no son determinados por los puntos de vista de los dueños de los medios, los políticos o los clientes, sino por una censura invisible legitimada por los actores: productores, competidores y audiencias. Así, la televisión tiene su decurso de progreso según las fuerzas de oferta y demanda del mercado de imágenes, se determina y adquiere valor en relación al consumo de las audiencias.

Encender el televisor, seleccionar un canal, mantenerlo o cambiarlo, es el poder individual que se convierte en *raiting* y en la fuerza decisiva de las audiencias. La televisión no reflexiona, no tiene tiempo para profundizar, busca apenas solamente agradar a la mayor cantidad de gente; el valor de la información se ha convertido en un problema de preferencia. La relación con la audiencia es demagógica. Como productor cultural de máxima importancia, la televisión reproduce masivamente determinadas construcciones del mundo dando la impresión de que con su lenguaje mass-mediático contribuye a esclarecer la conciencia de la gente en la sociedad, profundizando la

democracia, respetando la posibilidad de discrepar, difundiendo cualquier idea y realizando el derecho a crear y reproducir la información.

De una forma similar a la que algunos críticos de la sociedad de la información han señalado ácidas observaciones sobre los periodistas, Bourdieu piensa que "los problemas jurídicos, los literarios, los científicos quedan", con la labor de los periodistas, "en manos de agentes externos de muy diverso capital y sin los conocimientos necesarios para hacer valoraciones justas"[47]. En esta parte de su pensamiento se advierte cierta tendencia hacia una concepción ilustrada y elitista de Bourdieu, respecto de la orientación académica y profesional que deben dar a la sociedad, los intelectuales y especialistas en temas de importancia. Si bien es así, Bourdieu prefiere optar por esa alternativa porque le parece grotesco el rol de los periodistas: convertir a las audiencias en el sujeto que posee la última palabra para decidir cualquier cuestión de interés apelando a la infalible soberanía popular. De tal modo, ante la opción de manipular convirtiendo las opiniones espontáneas de eventuales mayorías en el criterio de verdad infalible, prefiere seguir una alternativa elitista.

Los periodistas actúan como el caballo de Troya, se introducen en universos autónomos, en mundos de productores ajenos, y producen estragos. Desde el interior de mundos diversos, cambia su sentido, se impone el comercio y la economía. Que exista intelectuales obsecuentes e incapaces muestra los provechosos resultados de la estrategia de destrucción desde dentro de la sociedad, de cualquier punto de vista crítico fundamentado en una posición solvente. Así, los periodistas suponen tener todo derecho para difundir criterios, generar "opinión pública" y manipular el punto de vista de las audiencias que fluyen en un continuo oscilar; no pagan ningún derecho de piso para invadir campos como la filosofía, las ciencias jurídicas y políticas, la literatura o la ciencia.

---

[47] *Cfr.* Reseña de libros, El hilo de Ariadna. *Sur le Televisión*, Liber, 1996. Paris. La síntesis está en el sitio http://www.uady.mx/sitios/radio/ariadna/resena/television.html.

Al establecer Bourdieu que son los intelectuales profesionales, en sus disciplinas y según su punto de vista, quienes tienen pleno derecho de ocupar los campos donde se desplazan -contrastando tal legitimidad por ejemplo, con los atropellos manipuladores de los periodistas- tiende a una posición elitista, al menos en la discusión crítica y comprometida. Pues bien, el mismo Bourdieu establece que dicha tendencia es preferible a la demagogia de quienes desde la televisión por ejemplo, suponen y difunden posiciones en torno a que todos pueden opinar sobre lo que sea. Lo curioso dice Bourdieu, es que estos periodistas son extremadamente restrictivos y excluyentes en su propio gremio, expresando excesivo celo por impedir el acceso a cualquier profesional que se anime a hablar de todo.

La audiencia es la forma cómo el mercado y la economía establecen una legalidad comercial para definir entre la concurrencia de puntos de vista alguna construcción de la realidad. El exceso de la demagogia se da, según su crítica, en los sondeos de opinión en materia política, donde la manipulación llega a extremos.

Siguiendo su propia disección de la sociedad, Bourdieu establece que los determinismos encaminan al pesimismo. Sin embargo, en la medida en que las cosas se hacen conscientes (y para esto la crítica a la televisión es central), se realiza la utopía. El sociólogo francés dice que las utopías están en la conciencia, y en cuanto los intelectuales desde sus propios campos capitalizan críticas y teorías, en la medida que los intelectuales se sienten constreñidos por una nueva moral, entonces es posible esperar cambios también en los universos simbólicos de la sociedad. Para esto es imprescindible analizar las estructuras ideológicas y sociales que soportan las prácticas y la moralidad dominante adquiriendo conciencia de la necesidad de cambiarlas. Si se diera el caso en el cual el público contribuyera a esta trasformación esto significaría que su propia conciencia ha alcanzado un nivel crítico renovador.

Otro tema cultural que Bourdieu analiza y critica con cierto detenimiento, es la dominación masculina. En su opinión, la relación entre los sexos es probablemente el campo donde se ha dado mayor

trasfiguración mistificadora. Advierte el sociólogo francés que el conocimiento que se ha desarrollado en el siglo XX sobre las formas de dominio masculino no deben ser asumidas necesariamente como discursos de liberación; al contrario, en varios casos son la forma eficiente para afianzar la posición de superioridad del varón. Asimismo, tampoco es conveniente suponer que las mujeres están de acuerdo con combatir las formas de opresión de las que son víctimas; muchas de ellas refuerzan esas formas, se sienten en un orden natural agradable fomentándolo e incluso reproduciéndolo, "tal como el mundo social las ha hecho, pueden contribuir a su propia dominación"[48].

La idea que tiene Bourdieu sobre el estudio de los temas culturales y simbólicos le da lugar a afirmar que la "sociología es en plenitud una ciencia, pero una ciencia difícil"[49]. Sus espacios son campos de lucha donde las cosas se esconden, se censuran y sobre las cuales la gente está dispuesta a morir, sus objetos son asimismo, campos de lucha donde se desplazan las verdades afirmándose cada una en detrimento de las otras. Así, en el caso de la dominación masculina, como también en lo referido por ejemplo, a los estudios sobre homosexuales u otras minorías, es necesario construir el objeto. No se trata de tener "buenas intenciones" como objetivos de conocimiento ni coadyuvar a la concreción de "buenas causas".

La dominación masculina se expresa en el mundo actual a través de una infinidad de manifestaciones de violencia simbólica. Para oponerse a este despliegue hace falta articular acciones también de lucha simbólica. Es imprescindible descubrir las expresiones de la visión andrógina fálica, narcisista y patriarcal de la sociedad occidental moderna. Es imprescindible recorrer, progresivamente y sin pausa, los límites de la determinación de las estructuras procurando la mayor

---

[48] "La dominación masculina" de Pierre Bourdieu. Artículo de la serie Archivos e identidades: Estudios de género y sexología. En el sitio http://identidades.org/debates/bourdieu dominación Z.htm.

[49] Cfr. el texto, "La sociología, ¿es una ciencia?" en http://www.memoria.com.mx/158/Bourdieu.html.

libertad del sujeto y la posibilidad de alcanzar cambios de apertura mental.

La *libido dominandi*, la energía del sujeto por dominar a los otros, se expresa en la dominación de clase y el sometimiento de las mujeres. Tal libido se expresa en la violencia simbólica permitiendo que los papeles de los actores en los juegos sociales que se llevan a cabo impidan excusarse de participar. Desde las disputas filosóficas hasta los movimientos campesinos, desde los conflictos bélicos hasta las discrepancias entre mujeres, la sociedad incita la pulsión de dominio con la que los participantes de los juegos de poder, toman parte activamente dando rienda suelta a su deseo de triunfar, desencadenándose múltiples expresiones de violencia.

Pero el dominio masculino no se ejerce solamente por la apropiada sanción social al despliegue de roles en los juegos de poder. Existe asimismo una dimensión institucional que avala la acción colectiva. Oponerse simbólicamente a la opresión implica luchar contra las instituciones, los órdenes sociales, las personas y los gestos. Se trata de desplegar una revolución simbólica que trastoque los espíritus, subvirtiendo la visión masculina del mundo como el paradigma ejemplar. Y esta lucha no es en defensa de las mujeres, sino en ataque a cualquier forma de expresión de resentimiento social cargado de los fantasmas sexuales y colectivos de una estructura opresiva y determinante.

Límites y posibilidades de la educación formal

Pese a que los medios de comunicación masiva tienen una enorme importancia en la reproducción de la dominación cultural y en la creación de elementos simbólicos, según Bourdieu, el principal instrumento de la sociedad contemporánea para la transmisión de valores, para la formación de actitudes respecto del poder y para preparar al individuo condicionando su acción en la vida política, es la educación formal. Mediante ésta se hace posible que la socialización política (entendida como la reproducción de esquemas estructurados, disposiciones y actitudes) se transmita a los miembros de la sociedad.

En su libro sobre educación publicado en 1970 (*La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*)[50], Bourdieu y Passeron asumen que la educación escolar, además de tener una función de adoctrinamiento e inculcación ideológica, es un campo de trasmisión cultural y de socialización que fortalece la estructura imperante[51]. Gracias a la escuela, el individuo aprende a internalizar las diferencias sociales, a asumir ciertas posiciones en los conflictos y a aceptar las formas de intercambio simbólico de las clases hegemónicas y de la estructura de dominación. Así, la escuela reproduce el capital cultural derivado de las luchas y los espacios sociales constituidos.

La escuela emplea sus propios métodos e instrumentos para cumplir una función ideológica de exclusión y reproducción. Asienta una mentalidad exitista en los alumnos haciendo que las diferencias se perciban no como expresiones de las distancias entre las clases sociales, sino como simples resultados de rendimiento escolar. De este modo, la escuela construye "verdades legítimas" que ponen a la educación como un ideal -a la propia escuela la muestran como un escenario neutral ajeno a los conflictos e intereses de clase- difundiendo la noción de que la competencia interna es resultado exclusivamente de la motivación y rendimiento de los actores sociales.

---

[50] Los autores Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron efectúan una crítica sistemática a la escuela caracterizándola como la institución que cumple "la función más oculta y más específica del sistema de enseñanza". Esto "consiste en ocultar su función objetiva, es decir, enmascarar la verdad objetiva de su relación con la estructura de las relaciones de clase". *Cfr. La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia, Colección Sociología. Barcelona. 1977, p. 266.

[51] Por "campo" se entiende una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones de fuerza. Asimismo, la noción del autor relaciona el campo con conceptos como "mercado", "juego" o "interés". Véase por ejemplo, el texto de Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant, Respuestas por una antropología reflexiva. Editorial Grijalbo. México. 1995. p. 64. En el caso del "campo de producción simbólica" se trata de las relaciones objetivas que permiten conformar la identidad de los grupos sociales, por ejemplo, se trata de las categorías parciales, signos y elementos que permiten definir la adscripción e identidad de los adolescentes a los grupos en los que actúan, a través de su propio lenguaje, mediante los conocimientos que comparten y gracias a los lugares comunes y las concepciones similares sobre sí mismos, las personas y la sociedad.
Bourdieu dice que "los campos se presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos), cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte, determinados por ellas)". *Cfr. Sociología y cultura*. Editorial Grijalbo y del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Colección Los Noventa. México, 1997. p. 135-7.

Para que se dé este despliegue de la función social de la escuela, es necesario un alto grado de "arbitrariedad cultural" (entendido como la imposición de elementos orquestados, paradójicamente sin ninguna dirección). También es necesario un sistemático ejercicio de violencia simbólica (consistente en inculcar la cultura dominante provocando en el sujeto, la interiorización de las condiciones objetivas de vida, según las pautas adecuadas de reconversión del capital y según el propósito de aportar a la reproducción de las divisiones sociales previamente existentes).

La violencia simbólica anula las resistencias imponiendo significaciones arbitrarias de los grupos dominantes. En este sentido, la cultura académica es por definición *arbitraria* y tiende a enmascarar la naturaleza social y las relaciones de fuerza sobre las cuales se basa, aparentando la cultura objetiva como irremediable e incuestionable[52]. Por lo demás, el mejor modo de perpetuar la reproducción de las estructuras sociales a través de la escuela es ignorar que ésta ejerce múltiples formas de violencia simbólica.

El sociólogo francés sostiene que la forma más eficiente de reproducir una mentalidad precaria es a través de la educación. Los docentes "precarios" reconstituyen la precariedad en los estudiantes, quienes quedan así destinados a adecuar esa mentalidad a las cambiantes condiciones de vida que encontrarán, según la presuposición de que mantener el orden político e ideológico de la sociedad es un imperativo insoslayable. Así, la sociedad a través de sus agentes institucionales como la escuela, da lugar a reconocer los lugares efectivos y potenciales donde se ejerce el poder y se distribuye el capital. Sin embargo, existe un ámbito de autonomía relativa en la educación.

Con base en los conceptos "autonomía relativa", "arbitrariedad cultural", "reproducción social", *habitus*, "campo", "capital cultural" y

---

[52] Sobre la violencia simbólica, Bourdieu dice que "todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza, agrega su propia fuerza, es decir, una fuerza específicamente simbólica a estas relaciones de fuerza". *Cfr. La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Op. Cit.* p. 20.

"violencia simbólica", Bourdieu y Passeron estudian la dinámica social a través de los mecanismos de la educación formal que las clases dominantes utilizan para la reproducción cultural y política. La escuela difunde ideas, conceptos y opiniones; pero es todavía más importante su rol para reproducir actitudes y disposiciones regulando determinados comportamientos. El *habitus* en opinión de Bourdieu es la articulación de elementos del pensamiento (ideas, prejuicios, creencias y teorías) con la acción de los individuos. Se trata de la forma como socialmente el individuo interioriza las estructuras objetivas donde vive conformando su subjetividad; para este proceso la escuela juega una destacada función reproduciendo el *habitus*[53].

La síntesis de los contenidos explícitos de pensamiento con ciertos estilos de práctica[54] se transfiere y reproduce de manera tal que los grupos definen su identidad al concretar sus acciones y defender sus

---

[53] En el caso de sociedades que no tienen escuela, los mitos y ritos son los medios de transmisión del *habitus*. En las sociedades modernas aparte de la escuela, la familia es el otro medio de reproducción. El *habitus* no implica solamente las costumbres y las actitudes de las colectividades, es también una gramática generacional de las conductas que permite crear y reproducir ciertas prácticas.
Se puede establecer que la función principal del *habitus* es establecer una forma de unidad entre las prácticas y los bienes de agentes individuales y grupales. Son las prácticas distintas y distintivas de los grupos: los esquemas, las clasificaciones, las aficiones y los principios de división y visión. Se trata de lo que establece qué es bueno y qué es malo, lo que está bien y lo que no, lo que fija los límites de lo vulgar y lo distinguido. *Cfr. Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Editorial Anagrama, Barcelona, 1999. p. 19-20. En otros textos, Bourdieu desarrolla diversos sentidos del concepto de *habitus* que se presentan a continuación (véase además de *Razones prácticas*, el libro *Campo intelectual y campo de poder*. Folios ediciones, Buenos Aires, 1971, pp. 22-35):
En primer lugar, el *habitus* es el conjunto de disposiciones definidas por y constitutivas de, las prácticas y las ideologías de los agentes. En segundo lugar, son las disposiciones inconscientes que resultan por la interiorización de las estructuras objetivas. En tercer lugar, son las percepciones, apreciaciones, acciones y principios que guían la acción. En cuarto lugar, el *habitus* es un capital de técnicas de referencia y un conjunto de creencias que comparten los miembros de un determinado campo. Por otra parte, es el lugar geométrico de las determinaciones objetivas y de las esperanzas subjetivas. Finalmente, es el sentido práctico de lo que hay que hacer en una determinada situación.

[54] Las prácticas tienen relación con las condiciones sociales y con la proyección estratégica que de manera consciente o inconsciente, libre o casual, permiten la autonomía de los grupos, articulándose como la síntesis de la estructura prevaleciente con el *habitus* existente. Las prácticas se dan en los campos que inculcan estructuras cognitivas y motivadoras. Así, las finalidades realizadas o las que se presentan como propósitos compartidos forman el mundo de la práctica.

campos[55]. En el caso de la escuela quienes constituyen y preservan su organicidad son los sujetos sociales: los maestros, alumnos, autoridades, trabajadores, funcionarios, etc.[56]

La labor del intelectual crítico supone también el cultivo de determinado *habitus*. Se trata de crear predisposiciones flexibles para el análisis de situaciones diferentes. No existen complejos principios ni preceptos pedagógicos para procurar el desarrollo de *habitus* determinados que estimulen actividades críticas. Estas son útiles en la medida que funcionan ante situaciones prácticas concretas, son científicas en tanto reaccionan a circunstancias dadas permitiendo explicarlas. Pierre Bourdieu en este sentido combate los preceptos de las metodologías que pretenden garantizar el valor de los resultados, reivindicando él mismo prácticas y estructuras de pensamiento que ante todo desplieguen luchas con perspectiva histórica.

Reconocerse como parte de un grupo y una clase social implica la necesidad de hacer una explícita afirmación de la relevancia del respectivo *habitus*. Esto es sólo posible en la medida en que el grupo ejerce una considerable dosis de violencia simbólica. Las formas de ejercicio de este tipo de violencia son explicitadas como resultado del análisis crítico de la sociedad. Se trata de ver las formas cómo las prácticas sociales internalizan su pensamiento y reproducen contenidos en la conciencia colectiva, en consonancia con la estructura social prevaleciente. El análisis de la violencia simbólica implica ver el capital cultural de los grupos, refiere la necesidad de considerar los símbolos que se emplean para homogeneizar a los individuos de modo que preserven las condiciones de la vida social sin precipitar indeseables

---

[55] Un campo funciona socialmente como tal cuando hay algo en juego y cuando la gente que tiene cierto *habitus* actúa. Al establecerse determinadas reglas de juego y al reconocerlas y aplicarlas se configura un escenario socialmente constituido por el "campo". Las dinámicas entre lo potencial y lo actual, entre los agentes y las instituciones además de las disputas por acceder a mayor capital, originan distintas luchas. Las luchas accionan la violencia legítima que conserva o subvierte el capital específico del campo en cuestión.

[56] "La acción pedagógica implica el trabajo pedagógico como trabajo de inculcación con una duración suficiente para producir una formación duradera, o sea, un *habitus* como producto de la interiorización de los principios". Cfr. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Op. Cit.* p. 20.

cambios ni rupturas. En este sentido, la manera más eficiente de ejercer violencia simbólica es a través de la imposición de valores.

El hecho de que exista un conjunto de especialistas en educación que determinan (y pretenden hacerlo absolutamente) las formas de desarrollo de los sistemas educativos, otorga a este campo social *autonomía relativa*. Dicha autonomía amplía sus posibilidades en la medida en que los sistemas educativos siguen sus propias normas; sin embargo, acá también la educación aparece como un campo de lucha, puesto que las clases dominantes la orientan de manera tal que sirva a sus intereses particulares, presentándola como si realizara los intereses de la colectividad.

En la sociedad contemporánea existe el lugar común que supone que la escuela es un escenario de neutralidad ante los conflictos sociales, se la entiende como la institución que -pese a existir las diferencias sociales respectivas- permite elevar el estatus de los individuos. De tal modo, cumple su rol a plenitud, enmascarando efectivamente la función de reproducción de la estructura social prevaleciente.

Los grupos sociales crean campos simbólicos y acumulan capital cultural[57]. Se trata de los espacios de afirmación de múltiples posiciones, los cuales afianzan su situación de poder en las dimensiones de su propio sistema de valores. La cultura sugiere una relación sobre-determinada, es decir se trata de un sistema epistémico de significación de lo social donde los individuos y las colectividades reproducen los valores. Los valores sin embargo, pueden variar en la medida que se produce la resignificación de lo social consistente en la acumulación de bienes simbólicos que motivan al cambio. La educación formal tiene esta posibilidad, en opinión del sociólogo francés, ampliando e impulsando las trasformaciones culturales significativas.

Respecto de la escuela y otros campos, Bourdieu termina sosteniendo un "pesimismo liberador". Si bien las instituciones y sus prácticas reproducen las estructuras simbólicas y culturales de la dominación

[57] El capital existe en relación con el campo. Le da poder y afianza sus instrumentos para la producción y reproducción. Es el conjunto de regularidades y reglas que definen el funcionamiento del campo. El capital son las armas que permiten ejercer poder.

de las clases, de una forma sistemática, articulada y tenaz, (aunque paradójicamente sin ninguna dirección que encamine la sociedad a un propósito teleológico) en la medida en que los intelectuales incidan sobre las contradicciones evidenciadas como efectos de empobrecimiento y desvaloración de distintos capitales, es posible esperar la transformación de la educación y en consecuencia, de la misma sociedad.

El cambio de la escuela podría comenzar por la elaboración de propuestas alternativas de currícula culturales. Se trata de unir la teoría social crítica con un lenguaje analítico y con un arsenal de desmantelamiento de lo constituido. Los profesores deben ser capaces de de-construir las estructuras educativas y de proponer generar nuevas prácticas de enseñanza, prácticas alternativas para demoler la sintaxis de los sistemas dominantes, creando nuevas formas de inteligibilidad y representación, tanto dentro como fuera de la escuela.

La política y la educación como parte de una dimensión simbólica

Los análisis y contenidos precedentes permiten afirmar algunas proposiciones en torno a la dimensión simbólica de la política. Es posible resumir tales enunciados en lo siguiente:

- La política es la concreción en el mundo social de las representaciones colectivas
- La confrontación de representaciones da lugar a la constitución o al proceso inverso, la de-constitución, de grupos sociales
- La política es el enfrentamiento de discursos que instituyen órdenes y autorizan simbólicamente la permanencia o cambio de la visión del mundo de los actores
- En la política se clarifican las relaciones de alianza u oposición según la confluencia o distanciamiento respecto de representaciones e intereses
- El comportamiento de los sujetos se da por relaciones vinculantes que condicionan su cumplimiento dentro de sistemas específicos de ideas

Respecto de la educación, algunas proposiciones de síntesis que es posible establecer a partir de los análisis y crítica de Bourdieu son las siguientes:

- La educación es la reproducción de representaciones colectivas útiles para el mundo social
- La formación de representaciones constituye o de-constituye identidades de todo tipo (sociales, étnicas, generacionales, genéricas, culturales, etc.)
- La educación es el escenario de confrontación de discursos con contenido simbólico, cada uno de los cuales pugna por instituir el reconocimiento y la asunción de determinadas visiones del mundo y valores
- En la educación se clarifica la identidad según la congruencia de prácticas, representaciones e intereses, tanto en el proceso educativo en desarrollo como para proyectos estratégicos de futuro
- El comportamiento de los sujetos se da por decisiones vinculantes de obligatorio cumplimiento dentro de un sistema cultural específico

5. Hacia la construcción de un nuevo proyecto educativo nacional

El recorrido teórico que este trabajo ha seguido partió de la caracterización de la escuela efectuada por Louis Althusser, quien estableció que dicha institución es el más eficaz aparato del Estado en la implementación de un eficiente dominio ideológico. Después de transitar por diferentes escenarios en los cuales se ha encontrado desde originales laberintos construidos por la arquitectónica de Aristóteles hasta los pragmáticos atajos de Dewey y Maquiavelo, el itinerario prácticamente ha concluido casi en el mismo punto donde comenzó. La escuela, en opinión de Pierre Bourdieu, reproduce el capital cultural y simbólico que tiende a perpetuar las relaciones estructurales de dominio prevalecientes. Sin embargo, tanto en la visión de la sociedad de Althusser como en la de Bourdieu, ambos teóricos, marxistas, franceses, y estructuralistas que escribieran en el mismo contexto temporal, existen resquicios, oportunidades y posibilidades para que

la formación y la educación en un amplio sentido, tengan cierta función propulsora del cambio.

Si bien es posible afirmar que hemos retornado casi al mismo punto donde iniciamos nuestras peregrinaciones teóricas, descubrimos que las posibilidades que ambos autores otorgan a la educación institucional varía cuantitativa y cualitativamente. Louis Althusser no reconoce explícitamente ninguna posibilidad a la educación formal como medio para incidir en la transformación social; la práctica teórica y política según él, tienen apenas un mérito individual. Por su parte, Pierre Bourdieu, con un gesto de notorio "pesimismo liberador", entiende que la autonomía de los educadores convenientemente dirigida por compromisos intelectuales críticos, promete relativamente, un auspicioso rol a la educación formal en el proceso de transformación revolucionaria de la sociedad. Este rol se realiza de modo individual, pero también en la dimensión institucional.

El lugar de encuentro que representa un giro del itinerario intelectual se convierte sin embargo, en el escenario de separación. Por lo demás, en este punto que identifica y separa la meta con la partida, se ubican las teorías filosóficas de los demás autores estudiados. En el caso de Aristóteles, la política y la educación aparecen como el escenario de realización homogénea y participativa de la ciudadanía según un sustento de búsqueda consciente de la unión de la comunidad integrando las diferencias, forjando la identidad de los ciudadanos libres y construyendo la democracia. Así, la educación respecto de la política, es el principal factor de integración y equilibrio entre los abismos sociales. Las diferencias en la comunidad política pueden ser tan grandes y profundas, sólo porque desaparecen ante una visión condicionada a no verlas. Su presencia es tan incisiva como ignorada al propio tiempo, porque el poder que los hombres libres aplican sobre los esclavos, las mujeres y los niños es distinto al que el ciudadano libre ejerce en una relación de tutoría sobre los futuros estadistas de la *polis*: la educación es selectiva y sobreorientada.

En el caso de la dimensión vertical de la política y la educación, el ejercicio de la virtud del estadista respecto de "enseñar" a los

gobernados a temerle y odiarle, a obedecerle y conformarle, muestra que Maquiavelo se sitúa muy por delante de la institucionalidad autónoma y operante de la escuela respecto de la sociedad. En el mismo sentido, el modelo vertical de Dewey, entendido a partir de su motivación de generar de manera sistemática y continua, conocimiento científico y tecnológico, aparte de reproducir los principios liberales para una vida social estática, representa la realización funcional de la educación en beneficio de los propósitos de carácter político. Que en un caso, Maquiavelo ignore a la educación como institución constituida y autónoma y la instrumentalice según una pedagogía completamente funcional respecto de los fines políticos del príncipe, y que, por otra parte Dewey postule como lo esencial de la realización institucional de la educación, la formación para la democracia y la ciencia, muestra solamente las diferencias de consolidación histórica de la escuela en el siglo XX respecto del siglo XVI.

Estas apreciaciones son parte de un largo y trabajoso proceso de investigación y crítica. Para proponer "nuevas" políticas de Estado, para criticar los lastres y avances de la Reforma Educativa en Bolivia, hace falta todavía realizar una serie de tareas de exhaustivo cumplimiento. Ese programa es una directriz de desenvolvimiento institucional. Se trata de un programa de investigación científica que en las circunstancias coyunturales de Bolivia es tanto más necesario cuanto más se requiere ensamblar las potencialidades y particularidades de la educación respecto de la construcción de nuevas estructuras sociales marcadas con el sello del cambio político.

Sin embargo, pese a que el trabajo exhaustivo no se ha realizado todavía, es posible mencionar algunas políticas educativas, con la certeza de que apenas constituyen intuiciones teóricas útiles para la definición de un importante programa de investigación institucional, orientado hacia la construcción de un nuevo proyecto educativo nacional:

Consideraciones generales sobre la política y la educación

- La política no debe ser considerada un quehacer restringido; todos somos parte de sus decisiones y vivimos las consecuencias como gobernantes o gobernados. Como educadores o educandos reproducimos más o menos eficientemente los universos simbólicos y culturales imprescindibles para la convivencia
- Diseñar un proyecto estratégico en educación supone fijar las políticas de Estado, implica ver el país con alcance de largo plazo, comprometiéndose con el cambio como resultado de acciones colectivas
- El modo cómo la educación puede influir en un cambio significativo del desarrollo de un país es a través del conocimiento y la creación competitiva de ciencia y tecnología. Pero lo decisivo, considerando el punto de vista del comportamiento de los grupos, es la formación de un nuevo *ethos* cultural, y el estímulo de una tendencia actitudinal racional
- La educación es un factor clave para impulsar cambios en los universos simbólicos, el capital cultural de los grupos, las apreciaciones compartidas y las prácticas políticas comunes.
- Una educación apropiada puede motivar un nuevo *ethos* político aun en condiciones adversas de pobreza, dependencia y escasez
- El nuevo *homo politicus* deberá tener la consistencia moral fortalecida por sí mismo, regulada por su conciencia crítica y comprometida con mejorar las condiciones de vida de la comunidad
- El hombre nuevo creerá en el sistema político y sus mecanismos de control, combatirá la corrupción, se comprometerá activamente con los cambios morales, expresará prácticas diferentes a las tradicionales, mostrará gestos racionales y respetará la diversidad cultural

Sobre la Reforma Educativa llevada a cabo en Bolivia

- El enfoque intercultural y bilingüe de la Reforma Educativa ha alcanzado varios logros; sin embargo aspectos centrales del capital cultural y simbólico de la sociedad no han variado (p.ej., la mentalidad colonial y el imaginario racista).
- La gestión educativa muestra que si bien hubo continuidad gubernamental respecto de la Reforma, el poder determinante de los partidos políticos retrasa su implementación, coartando su renovación y limitando sus proyecciones
- En el nivel primario hay una consolidación apreciable según los lineamientos definidos desde los años 90. A partir del año 2000, el nivel secundario ha comenzado un proceso de transformación relativamente auspicioso. Pero aún falta una proyección relevante para el nivel superior
- No basta con reconstituir la organización del sistema educativo, no es suficiente proponer diseños curriculares alternativos, el cambio educativo sustantivo implica una dimensión simbólica, cultural y ética
- Hasta ahora no se ha criticado a la Reforma Educativa según la perspectiva que muestre a la escuela cumpliendo la función de otorgar competencias que habiliten a los sujetos a la sobreexplotación internacional y a la colonización simbólica de su conciencia
- La Reforma Educativa debe considerar que una octava parte de la población boliviana adquiere destrezas básicas para poder desempeñarse como emigrantes ilegales en Argentina, trabajando en paupérrimas condiciones y siendo víctima de onerosas condiciones de esclavitud asalariada[58]

[58] Lo mismo que alrededor de dos millones de ecuatorianos en España o miles de mexicanos que emigran a Estados Unidos cada día, la globalización no es un justificativo suficiente para instruir a los ciudadanos de países pobres, con recursos siempre escasos, de modo que el capital que representen sea valorado por alguna potencia de manera residual e ilegal. Los talentos científicos más destacados son absorbidos por países desarrollados. Los profesionales formados a un alto costo emigran a trabajar en condiciones de subempleo.

Propuesta preliminar de políticas educativas para el nivel inicial y primario

- Se propone organizar la educación en el nivel inicial y primario según una preeminencia simbólica. Se orientarán las actividades docentes a formar gestos, actitudes, disposiciones y valores que aprecien el cambio en la vida social
- En el nivel primario el niño y adolescente formarán hábitos, optarán por ciertos gestos, madurarán su personalidad y desarrollarán aptitudes y habilidades funcionales, pero también transformadoras
- El carácter inter-cultural de la educación primaria y la instrucción bilingüe son los principales logros alcanzados por la Reforma, sin embargo no han sido sometidos a una evaluación crítica sistemática
- El enfoque tradicional debe ser erradicado. Más importante que una concepción memorística, repetitiva y bancaria, es desplegar una dimensión simbólica de la educación en al menos la primera década de escuela con organización formal.
- Más importante que evitar el analfabetismo absoluto, es necesario enfrentar el analfabetismo funcional, incentivar la autovaloración cultural y procurar el desarrollo del pensamiento crítico
- En el nivel inicial no hay estimulación temprana ni profesionalismo en el ejercicio de la tutoría académica. La carencia es evidente en un momento decisivo de crecimiento. Tampoco existe la mínima atención a niños y jóvenes excepcionales con posibilidades extraordinarias de aprendizaje.

Propuesta preliminar de políticas para la educación secundaria y técnica

- Se propone organizar la educación en el nivel secundario y técnico según la preeminencia de la dimensión horizontal. Dicha preeminencia implica formar para la vida social, tendiendo a que los jóvenes hagan suya la necesidad de convertirse en parte de una comunidad política estable donde se reconocen, reproducen y aplican los principios de la democracia, la libertad y la justicia

- Son imprescindibles prioridades políticas que orienten la educación para la economía nacional, a través de la educación técnica en especial
- Es necesario cambiar la noción de formación humanística con enfoque tradicional. Además, se debe crear una cultura colectiva que aprecie como prioritaria la instrucción técnica
- La administración universitaria de los Institutos Normales garantiza alta calificación académica, la constitución de un sistema superior integrado de educación formal y la posible aplicación coherente de políticas de Estado
- Los docentes deben ser los principales agentes de la innovación pedagógica con alto nivel académico

Propuesta preliminar de políticas educativas a nivel universitario y de postgrado

- Se propone organizar la educación en el tercer y cuarto nivel formal según la preeminencia de la dimensión vertical plasmada en un plano de instrucción profesional o de formación para la investigación
- Es necesario diferenciar y aplicar políticas diferenciadas según la consideración de dos tipos de educación universitaria:
  - Instrucción para el ejercicio profesional
  - Formación para la investigación científica y tecnológica
- La formación profesional ofrece los recursos humanos capacitados para cumplir funciones laborales según las demandas de la sociedad global de hoy día
- Las universidades públicas, para mejorar la oferta de recursos profesionales, deben redefinir temas como los siguientes: carreras de formación profesional según mercados de trabajo, disminución formal y real de los años de estudio, elaboración de diseños curriculares para adquirir competencias profesionales indispensables, modalidades de graduación prescindiendo de la investigación, además de la redefinición del sentido y finalidad de tal instrucción
- Las metas fijadas deben establecer una relación al menos una titulación anual por cada diez estudiantes universitarios admitidos en las casas de estudio superior. La titulación debe ser expedita sin convertirse en un rito de pasaje

- La autonomía y el co-gobierno se limitarán a este nivel de instrucción profesional, reestableciéndose el sistema de enseñanza superior. En particular, es necesario reorganizar el postgrado según un principio meritocrático carente de injerencia partidaria y sin co-gobierno
- En Bolivia, no es suficiente tener una tasa bruta alta de escolaridad; es necesaria también una educación competitiva de calidad[59].
- La educación técnica superior sigue siendo desvalorada, permanece la fuerte tendencia a preferir carreras de tradición liberal. Es imprescindible crear el capital cultural que cambie esta representación colectiva[60]
- La formación para la investigación permite la innovación tecnológica, posibilita que se actualice la educación al más alto nivel, e impulsa el desarrollo integrado del país gracias al despliegue de conocimiento científico
- Algunos signos de desarrollo de este nivel de educación son los siguientes:
  - Alta competencia académica
  - Estímulo a la producción de conocimiento científico
  - Internacionalización del conocimiento
  - Elaboración de una lista de prioridades y metas
  - Definición de áreas estratégicas de producción de conocimiento
  - Aprobación de planes de desarrollo de la investigación científica y tecnológica
  - Incremento sostenido de I+D
  - Constitución de unidades de transferencia tecnológica
  - Defensa de los derechos de propiedad industrial e intelectual
  - Funcionamiento de centros de alta tecnología
  - Promoción de innovaciones
  - Formación de doctores
  - Publicaciones indexadas y patentes

[59] El 30% de los jóvenes entre 18 y 24 años del país está inscrito en alguna institución de formación superior, mientras que la media de A.L. es sólo del 19%

[60] En la UMSA hay más de 8 mil estudiantes en la carrera de Derecho que representan el 13% de la matrícula de 56 carreras con una media de distribución del 1.7%

- Se trata de lograr una formación especializada con estándares internacionales, formación para la investigación desarrollada especialmente en el postgrado, y que disponga de recursos suficientes. Se trata de educar élites intelectuales de alto nivel científico, invertir en I+D y fomentar la innovación[61]

[61] Mientras Estados Unidos gasta casi el 2.7% de su PIB en actividades científicas y tecnológicas, Bolivia sólo destina el 0.55%. Respecto del total de Latinoamérica nuestro país apenas invierte el 0.3% de los recursos financieros para C&T; en tanto que los mil investigadores de Bolivia contrastan con los casi 2 millones de USA y los 144 mil de L.A. En lo concerniente a publicaciones científicas hay anualmente en promedio, 200 en Bolivia frente a las 90 mil de España y las 450 mil de USA. Lo mismo en relación a patentes, 150 solicitadas en Bolivia frente a más de 40 mil de L.A., 80 mil de España y 250 mil de USA. Sobre el gasto de recursos por estudiante universitario, en Bolivia se destina 500 $us anuales, mientras que en L.A. la media es de 1.400 $us anuales.

BIBLIOGRAFIA

ALTHUSSER, Louis.

1986 *La filosofía como arma de la revolución*. Trad. Oscar del Barco, Enrique Román y Oscar Molina (1968). Cuadernos de pasado y presente N° 4. 16ª edición. México.

1981 *Lenin y la filosofía*. Trad. Felipe Sarabia (1969). Serie Popular Era N° 7. 3ª edición. México.

1979 *La revolución teórica de Marx*. Trad. Marta Harnecker (1965). Siglo XXI editores. Biblioteca del Pensamiento Socialista. 18ª edición. México.

ALTHUSSER, Louis & BALIBAR, Etienne.

1978 *Para leer "El Capital"*. Trad. Marta Harnecker (1967). Siglo XXI editores. Biblioteca del Pensamiento Socialista. 16ª edición. México.

ARISTOTELES

1989 *Etica nicomaquea*. Trad. Antonio Gómez Robledo. Editorial Porrúa. Colección Sepan cuantos. 1ª edición. México.

1983 *La política*. Traducción e Introducción de Julián Marías y María Araujo. Edición bilingüe en griego y español. Centro de Estudios Constitucionales. 1ª edición. Madrid.

BARNES, Jonathan.
1987 *Aristóteles*. Trad. Marta Sansigre (1982). Editorial Cátedra. Colección teorema. 1ª edición. Madrid.

BOURDIEU, Pierre.
2001 *Pierre Bourdieu: seis artículos publicados en Le Monde diplomatique*. Editorial Aún Creemos en los Sueños. Incluye entre otros, los siguientes artículos: "La esencia del neoliberalismo", "Por un saber comprometido", "Una nueva vulgata planetaria" y "La dominación masculina". Prefacio de Georges Couffignal. Santiago de Chile, abril.

2000 *Capital cultural, escuela y espacio social*. Editorial Siglo XXI, México.
Intelectuales, política y poder. Editorial EUDEBA. Buenos Aires.

BOURDIEU, Pierre.
1999 *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Editorial Anagrama, Barcelona.

1998 *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Editorial Taurus. España

1997 *Sociología y cultura*. Editorial Grijalbo y del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Colección Los Noventa. México.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude.
1977 *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia, Colección Sociología. Barcelona.

BOURDIEU, Pierre & WACQUANT, Loïc.
1995 *Respuestas por una antropología reflexiva*. Editorial Grijalbo. México.

CASSIRER, Ernst.
1992 *El mito del Estado.* Trad. Eduardo Nicol (1946). Editorial Fondo de Cultura Económica. Colección Popular N° 90. 7ª reimpresión. Mèxico.

CEBIAE – AYUDA EN ACCION BOLIVIA.
2000 *Memorias del Seminario Taller, Políticas educativas en Bolivia.* Compilación del Centro Boliviano de Investigación y Acciòn Educativa y de Ayuda en Acción Bolivia. Editorial Garza Azul. 1ª edición. La Paz.

CEBIAE - IEB.
1999 *Compilación de textos del Seminario Taller, La Transición de la educación secundaria a la superior.* Compilación del Centro Boliviano de Investigación y Acciòn Educativa y del Instituto de Estudios Bolivianos de la Universidad Mayor de San Andrès. Editorial del IEB. 1ª edición. La Paz.

DEWEY, John.
1975 *Naturaleza humana y conducta: Introducción a la psicología social.* Trad. Rafael Castillo Dibildos (1922). Editorial Fondo de Cultura Económica. Colección Breviarios N° 177. 2ª reimpresión. México.

DUSSEL, Enrique
1990 *El último Mar (1863-1882) y la liberación latinoamericana: Un comentario a la tercera y cuarta redacción de "El Capital".* Siglo XXI editores e Iztapalapa. Biblioteca del Pensamiento Socialista. 1ª edición. México.

FOUCAULT, Michel.
1993 *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión.* Trad. Aurelio Garzón del Camino (1975). Siglo XXI editores. Colección Nueva Criminología y Derecho. 21ª edición. México.

FRANKENA, William K.
1968 *Tres filosofías de la educación en la historia: Aristóteles, Kant, Dewey*. Trad. Antonio Garza y Garza (1965). Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana. Manuales UTEHA N° 372. 1ª edición. México.

FREYRE, Paulo.
1991 *Pedagogía del oprimido*. Editorial Tierra Nueva. 41ª edición. Montevideo.

GRANADA, Miguel Angel.
1974 *Maquiavelo, el àutor y su obra*. Editorial Barcanova. 1ª edición. Barcelona.

HORKHEIMER, Max.
1982 *Historia, metafísica y escepticismo* Trad. María del Rosario Zurro (1970). Editorial Alianza, Madrid. 1982.

JAEGER, Werner.
1982 *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Trad. Joaquín Xirau y Wenceslao Roces (1953). Editorial Fondo de Cultura Económica. 10ª reimpresión. México.

LOZADA, Blithz.
1996 *Sugerencias intempestivas*.. Imprenta del Instituto de Estudios Bolivianos de la Universidad Mayor de San Andrés. 1ª edición. La Paz.

2003 *Gestión de proyectos de investigación en la Universidad Mayor de San Andrés*. Tesis defendida en la Maestría en Políticas, Organización y Gestión de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Universidad Mayor de San Simón y Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. Cochabamba.

MAQUIAVELO, Nicolás.
1974 *El príncipe*. Trad. Carmen Soler (1513). Prólogo de Jorge Xifra Verón editor. Colección Scriba. 1ª edición. Barcelona.

MARX, Karl.
1982 *La ideología alemana: Crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes Feuerbach, B. Bauer y Stirner, y del socialismo alemán en las de sus diferentes profetas.* Seguido de las *Tesis sobre Feuerbach.* Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

MILLOT, Albert.
1941 *Las grandes tendencias de la pedagogía contemporánea.* Trad. Clara Campoamor (1965). Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana. 1ª edición. México.

MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTES.
2002 *Proyecto inicial de Reforma de la Educación Superior.* Reforma Educativa, Vice-ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Editorial Artes Gráficas Sagitario. 1ª edición. La Paz.

PAZ, Marisabel & MENGOA, Nora.
2000 *Representaciones sociales y culturales de género: Un factor de influencia en la educación escolarizada. Estudio de caso en las escuelas urbano populares de Oruro y El Alto.* Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa. Imprenta HISBOL. 1ª edición. La Paz.

PEÑA MOTTA, Pedro Pablo.
1974 *Maquiavelo: doctrina política de "El príncipe"; proyección en Hegel, el fascismo, repercusiones hoy.* Ediciones Paulinas. Nº 5. 1ª edición. Santa fe de Bogotá.

PNUD
2002 *Informe de desarrollo humano en Bolivia.* Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Plural editores. 1ª edición. La Paz.

PONCE, Aníbal.
s.f. *Educación y lucha de clases.* Edición popular. s.d.

RIDING, Alan.
2002 "Pierre Bourdieu, 71, French Thinker and Globalization Critic". In **The New York Times**. January 25th.

ROSS, W. David.
1981 *Aristóteles*. Trad. Diego F. Pró (1957). Editorial Charcas. Biblioteca de filosofía. 2ª edición. Buenos Aires.

STUART MILL, John
1991 *Sobre la libertad*. Trad. Pablo de Azcarate (1859). Prólogo de Isahia Berlin.. Alianza Editorial Nº 273. 7ª reimpresión. Madrid.

TELLERIA GEIGER, José Luis.
1996 *La universidad del siglo XXI*. Imprenta del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. 1ª edición. La Paz.

WEATHERFORD, Willis D. (comp.).
1963 *Fines de la educación superior*. Trad. Tomás Avendaño (1960). Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana. Manuales UTEHA Nº 182. 1ª edición. México.

ZURETTI, Juan Carlos.
1988 *Breve historia de la educación*. Editorial Claridad. Colección Breve Historia. 1ª edición. Buenos Aires.

SABERES ANDINOS

CURRÍCULO LOCAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Zacarías Alavi Mamani

CONSIDERACIONES PRELIMINARES

En 1992, los euro centristas españoles se inventaron el denominado "encuentro de dos mundos". Gracias al tropezón de Colón creyeron haber descubierto América, pero había que advertirles que no fue una América vacía, sino un continente con las culturas aymara, incaica, maya y muchas otras más, todas ellas con un desarrollo excepcional. ¿Qué significó ese supuesto descubrimiento? ¿una invasión? ¿una conquista? ¿o un genocidio? sin duda alguna, significó todo eso junto, (E. Dussel, 1994). El genocidio, que es un hecho real e indiscutible, fue fruto del enfrentamiento feroz de una cultura que se consideraba superior como "seres humanos" respecto de las que había en América en ese entonces. Los nativos fueron calificados como "inferiores", "bestias", "infieles", "paganos", "idólatras", "bárbaros", "tiranos", "brutos", "imperfectos", "necios", etc. Los conquistadores pensaron que antes de "cristianizarlos" debían "humanizarlos" (Ginés de Sepúlveda, [1550] 1941).

Por esta razón, "el modelo colonial de mirar el mundo estuvo sustentado por tres políticas de cambio social en América Latina: Cristianizar, civilizar y modernizar a imagen y semejanza del modelo occidental de

sociedad", el involucramiento a la sociedad totalizadora. En los siglos XVI, XVII y XVIII era un imperativo bautizar a los "indios paganos" para que se convirtieran en creyentes cristianos es así que, a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, (hasta 1905), a los "indios salvajes" se les concedió alguna posibilidad de acceder a una educación elemental para convertirse en "persona civilizada", "buen soldado" y "mano de obra barata": ese fue el postulado del gobierno liberal; y, finalmente, desde mediados del siglo XX, (1955) en adelante, los "indios tradicionales debían modernizarse a través del "sindicalismo burgués", la "escuela homogeneizadora": mecanismos civilizadores y de ciudadanización del neoliberalismo globalizador.

En el año 1994, el Estado boliviano modifica la Constitución Política del Estado que a la letra reza: "Bolivia es un país libre... pluricultural y multiétnico", con esta modificación supuestamente se concede a los pueblos originarios, la vigencia de sus derechos y su diferencia a la otredad como elementos centrales de su libertad. Junto a la modificación de la Carta Magna se dictan otras disposiciones legislativas como la Ley de Capitalización, la Ley de Participación Popular, la Ley de la Reforma Educativa (RE) la Ley INRA, entre otras.

LA REFORMA EDUCATIVA: EL CURRÍCULO DEL TRONCO COMÚN Y LA RAMA COMPLEMENTARIA

El Estado Boliviano promulga la Ley 1565 (1994) y el Decreto Supremo 23950 (1 de febrero de 1995), con ellos pone en marcha la Reforma Educativa y reglamenta la organización curricular. Se trata de una Ley y un currículo sumamente controvertido y resistido por el magisterio nacional y la propia sociedad civil; se dice que se trata de una política educativa ajena a la realidad educativa y contraria a los intereses del pueblo boliviano. En este contexto conflictivo se lanzan duras críticas al Currículum de la Reforma Educativa en sus dos componentes curriculares: el tronco común y la rama complementaria diversificada.

El tronco común curricular es de alcance nacional, obligatorio tanto en la educación fiscal como en la educación privada, fue elaborado por

los técnicos del Depto. Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Este currículo asume la interculturalidad para todo el sistema educativo nacional, además es bilingüe en la perspectiva de la preservación y desarrollo de los idiomas nativos o indígenas, principalmente en los distritos y núcleos en los cuales los educandos hablan un idioma originario (aymara, quechua o tupi guaraní).

Se entiende por educación bilingüe de preservación y desarrollo:

- *El aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en la lengua materna originaria del educando y el desarrollo y consolidación de las competencias lingüísticas en lengua propia, tanto en el ámbito oral como escrito.*
- *El aprendizaje oral del castellano con metodología de segunda lengua, desde el comienzo de los aprendizajes del primer ciclo, así como el paso a la lectura y escritura de este idioma, desde el momento en que los educandos hayan consolidado sus competencias de lectura y escritura en su lengua materna, con vistas a asegurar un manejo eficiente del castellano, tanto a nivel oral como escrito.*
- *El proceso educativo en ambas lenguas, la lengua materna originaria y el castellano, una vez que los educandos hayan desarrollado competencias de lectura y escritura en ambas lenguas.*

El currículo de Educación Intercultural Bilingüe de la Reforma Educativa se orienta al dominio de las competencias básicas que deben adquirir y desarrollar todos los educandos (D. S. 23950, 1995). Sin embargo, la sociedad civil considera el tronco común curricular como un instrumento verticalmente impuesto y no adecuado a la realidad local, regional y nacional. Se discute que no se puede pensar en acomodar la realidad a las ideas o a su contenido concebido en otros contextos. Y, esto es verdad, no puede la realidad acomodarse a dichos instrumentos curriculares diseñados fuera del contexto socioeducativo.

En cambio, "la rama complementaria diversificada curricular debería estar diseñada y ser utilizada en cada unidad educativa, núcleo, distri-

to y/o departamento. Este currículo tiene que estar orientado a la adquisición y desarrollo de competencias y contenidos complementarios relacionados con la especificidad ecológica" (D. S. 23950, 1995:59). Según este Decreto, la elaboración de la rama complementaria diversificada curricular es responsabilidad de las unidades educativas con el apoyo de los asesores pedagógicos, direcciones de unidades educativas, y los Servicios Técnico-Pedagógicos de las Direcciones Distritales (STPD). Estos últimos -según la Ley- tienen el rol de identificar las necesidades básicas de aprendizaje de la comunidad y analizar el tronco común curricular para el diseño de la rama complementaria diversificada curricular. Al presente, la rama complementaria diversificada queda sólo en los papeles y en el discurso y no va más allá.

La construcción y sistematización de la rama complementaria diversificada curricular -según el Decreto Supremo- sigue un proceso ascendente, desde las unidades educativas hasta la dirección distrital y departamental, que va en función de las características socioculturales, socioeconómicas y otras de cada distrito, hasta concretar una propuesta curricular distrital, que atiende la diferenciación de los niveles escolar, nuclear, regional y distrital. Cada unidad de los STPD tiene la responsabilidad de elaborar la rama complementaria diversificada del currículo en coordinación con los Consejos Educativos de los pueblos originarios en toda la región sociocultural donde se encuentran ubicados los Distritos Educativos.

Las funciones del Servicio Técnico-Pedagógico Distrital son:

- *Asesorar técnicamente el proceso de diseño y construcción curricular.*
- *Identificar competencias y contenidos de alcance departamental que los distritos escolares, núcleos escolares y unidades educativas deberían considerar en sus ramas complementarias.*

A pesar de esta maravillosa política retórica, la rama complementaria diversificada curricular no es sólo el instrumento más olvidado, sino que también es ignorado por las instancias distritales, nucleares y las

unidades educativas. Nadie se acuerda de este importante documento curricular, la razón estriba en la politización de los cargos de las direcciones distritales, direcciones nucleares e incluso de las unidades educativas. Por su parte, el magisterio parece haber perdido la mística y la ética, hecho atribuible a las esferas gubernamentales y al partidismo politiquero reinante. Los denominados módulos de aprendizaje en alguna medida confunden lo que es el tronco común curricular y la rama complementaria diversificada. De este modo, el currículo de la Reforma Educativa queda en un mero enunciado, en el discurso de la clase política y del gobierno de turno.

En verdad, "el currículo es necesariamente algo controvertido e ideologizado, difícil de plasmar en un modelo o en una enunciación sencilla. Pretender reducirlo sólo a cuestiones de índole técnica es falsear la verdad..." (S. Grundy, 1994; Susana Lategano, 1995). Se discute bastante el tronco común curricular ya que se trata de un currículum traducido de lo Occidental que no conjuga nada con los saberes y prácticas de las culturas originarias andinas. Se califica al currículum oficial de occidentaloide, neoliberal y que utiliza las lenguas nativas sólo para facilitar el aprendizaje de lo ajeno.

Ante esta situación nuestro propósito postula una distinta direccionalidad en el diseño curricular: que no sea solamente complementario diversificado, sino más bien **un currículum local**. Se trata de un currículum local que se sustente necesariamente en la cosmovisión aymara, que refleje los saberes, las prácticas y los valores socioculturales, construidos históricamente a lo largo del tiempo y espacio andinos. La característica de este currículo es que será diseñado con plena participación de amawt'as, padres y madres de familia, mallkus, jilaqatas, t'allas y docentes ya que se busca que sea un currículum libre de la imposición vertical y autoritaria. Pero tampoco es ajeno ni desdeña los conocimientos universales.

LA COSMOVISIÓN ANDINA

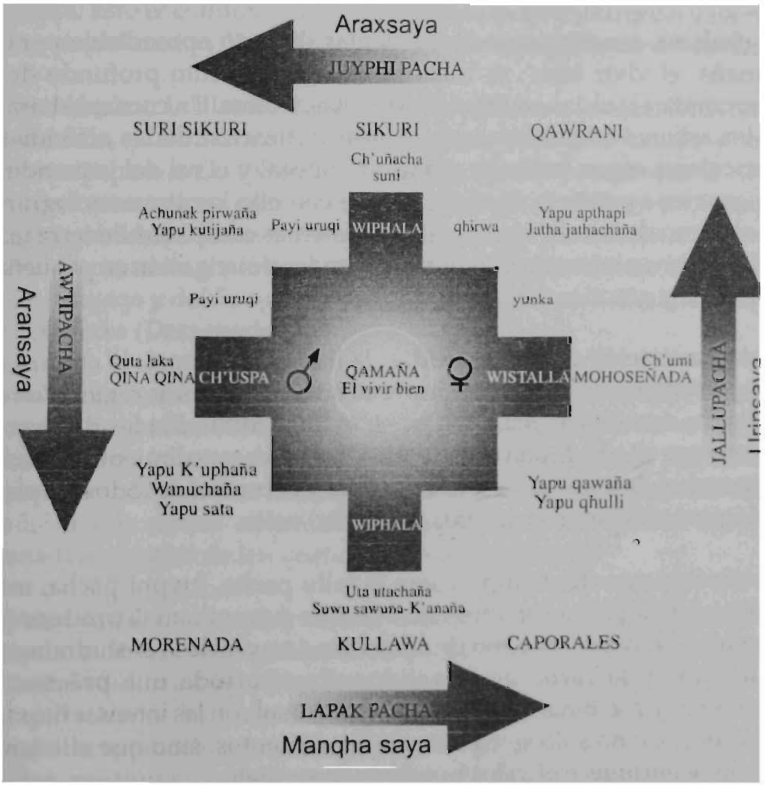
La realidad andina no está dividida en materias o asignaturas, la visión del mundo es eminentemente holística; se articula en armonía con el espacio-temporal a imagen de la Chakana, 'la cruz andina', que engloba todo el conjunto de saberes, arte y prácticas andinas. No solamente son conocimientos, sino también sentimientos, habilidades y destrezas los que constituyen los valores culturales andinos, esto es un currículo pertinente.

EL CURRÍCULO LOCAL

El currículo local que sustentamos es muy diferente a la rama complementaria diversificada que postula la Reforma Educativa. La metáfora del árbol del tronco común curricular y la rama complementaria (es un árbol sin raíz) no tiende a valorar los saberes de la cultura local. En el mundo andino lo más importante es la totalidad, la raíz es un componente imprescindible, la cual es el sustento del currículum local. Un currículo local supone una matriz de pensamientos, sentimientos, una forma de vivir y entender el mundo. El currículo local debe recrear e inventar la realidad, poblar nuestras vidas de dioses, de espíritus del bien y del mal. Soñar y tener esperanzas que nos acerquen a las fuerzas de la naturaleza con seguridad, lo que nos permitirá valorar y desarrollar nuestras culturas y lenguas originarias. El currículo local propuesto lleva a la libertad y a la toma de conciencia de los sujetos que participan de la experiencia educativa.

El currículo local supone la autorreflexión y la acción; posibilita el encuentro educativo entre todos sus actores; cambia las estructuras en las que se produce el aprendizaje y no limita la libertad. El currículo local es una construcción social. La forma y objetivo de esa construcción está determinada por intereses humanos fundamentales que suponen *la visión andina del mundo* (Shirley Grundy, 1994). En otros términos se trata de un curriculum con pertinencia cultural.

LA CHAKANA:
ARMONÍA CURRICULAR ESPACIO-TEMPORAL ANDINA



La chakana o la 'cruz andina, no resulta de un conocimiento casual ni superficial, sino que es el resultado de un profundo conocimiento de la **PACHA.** En este contexto, la chakana constituye el principal factor de organización del currículo local como un ente estructurador del tiempo y el espacio y como articulador de los saberes y prácticas andinas.

ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO LOCAL

La chakana constituye el eje curricular de todo aprendizaje para la qamaña 'el vivir bien'; se trata de un conocimiento profundo de la astronomía: el sol, las estrellas, los cometas, y otros. Un currículo basado en los saberes andinos permite la sistematización de las actividades curriculares según la visión espacio-temporal y el rol del jaqi andino. No conviene perderlo de vista, ya que con ello los aymaras lograron un altísimo desarrollo agropecuario: sistemas complejos de terrazas o andenes, inventaron técnicas muy avanzadas de irrigación en pequeñas, medianas y grandes distancias.

La domesticación de los camélidos: la llama y la alpaca, la crianza de hatos estatales, la instauración de señoríos locales y regionales de unidades domésticas reunidas en su ayllu o comunidades de base (J. Murra, op. cit.; R. Montoya, op. cit.), junto al conocimiento espacio-temporal, el dominio del espacio vertical y el control de todos los pisos ecológicos posibles son saberes de mucho valor.

El conocimiento del tiempo como la jallu pacha, juyphi pacha, awti pacha y lapak pacha son otros saberes que determinan la producción, acumulación y conservación de alimentos a través de la deshidratación de la papa y la carne de camélidos. Resulta toda una práctica el aprovechar y combinar la fuerza del calor del sol con las intensas heladas de las noches: no sólo se conservan los alimentos, sino que al mismo tiempo se enriquece el valor nutritivo de su dieta.

La arquitectura de la vivienda andina no fue una simple construcción de tepe y paja, responde a profundos conocimientos de la geometría, la

matemática (propiedades algorítmicas numéricas) y medidas. Los uta putuku (casas semiesféricas) y los karpa uta (viviendas rectangulares) implican conocimiento del Pi = 3,1416.....; son construcciones contrarrayo, térmicas y con muchos otros atributos más. En la construcción de la vivienda se da la relación hombre–naturaleza, la relación hombre-hombre, la genealogía y la historia familiar transmitida a través del canto y la música. Pero no sólo eso, cuando se hace referencia a la música y al canto también está presente la creatividad y la expresión poética. Esto es comunicación, una comunicación horizontal y efectiva, a través del canto y la música como elemento aglutinador y holístico.

Los mitos son la historia de los señoríos andinos (aymaras) El Sajam Achachila, el tata Sawaya, el Asanaqi, el tata Willka, la Tunupa, y tantos otros son mitos de origen que configuran la personalidad de los pobladores andinos que viven la otra Bolivia, la Bolivia profunda, la Bolivia olvidada. En esta misma línea podemos mencionar los mitos de vida y muerte como son, por ejemplo, los mitos del eje acuático del lago Titiqaqa y del Poopó unidos por un cordón umbilical plateado, el río Awllaka (Desaguadero).

La riqueza literaria de la tradición oral, como los cuentos del zorro, el cóndor, la perdiz, el lagarto, el sapo, y muchos otros constituyen la estrategia de enseñanza y aprendizaje, una manera muy diferente de aprender y de enseñar. Lo mismo ocurre con la poesía encarnada en la música y la danza además articulada a las actividades agrícola-ganaderas y roles de los quehaceres del jaqi andino.

La etnomedicina, como la preventiva y curativa, implica un conocimiento profundo de las propiedades de las plantas. El conocimiento de las plantas nos lleva también al arte de la tintorería que tiene relación con la aplicación de las propiedades vegetales a la producción artística de las saltas multicolor y multisigno en los tejidos y en la cerámica. Las saltas constituyen la auténtica escritura andina y la construcción de la historia familiar y comunal; a su vez reflejan una clara división de complementariedad: chacha- warmi, imilla – yuqalla, awki – tayka.

Los ritos, como la wilancha la waxt'a y otros constituyen verdaderos banquetes y rememoran la relación del hombre con los ganados e incluso con otros animales no domésticos; son mecanismos de relación y reciprocidad con la Naturaleza y los hombres y mujeres, niños y niñas, ancianas y ancianos. En estas relaciones sociales se exhibe la riqueza de la variedad de tejidos como los awayus, los tari, las wistalla y otros. La riqueza de las saltas se aprecia en los tejidos y los trenzados, que son verdaderos textos de significación. Éstos a su vez se remontan a la historia y animan a la construcción de todo tipo de textos-salta pleno de significados (figuras textiles).

La organización y gobierno del ayllu andino es otra fuente curricular, como son las autoridades originarias: el jach'a mallku y su t'alla, los jilir mallku y su t'alla, los sullka mallku y sus arkiri constituyen la práctica de una verdadera democracia participativa. Las culturas andinas no conocieron ni la corrupción ni la eternización en los cargos del gobierno comunal. Las formas de gobierno sobre la base de la bi-espaciación, tri-espaciación y la tetra-espaciación son la armonía Hombre-Naturaleza.

La visión de género está en la complementariedad de chacha-warmi, se observa en las actividades agrícola-ganadera como la siembra, el cuidado de los ganados y en las actividades de tejido y trenzado. La administración del hogar está íntegramente encargada a la responsabilidad de la mujer, gracias al eficiente manejo de los bienes hogareños nunca falta comida en las familias. Entre los andinos no hubo mendicidad ni otras taras sociales y menos enfermedades contagiosas como las infestadas por los conquistadores.

El trabajo comunitario a través de las instituciones andinas como el ayni, la mink'a, la sataqa, el waki, fue el control de la comunidad sobre la población e hizo posible el bienestar de las familias andinas. Estas instituciones socio-económicas posibilitaron la mantención de complejos sistemas hidráulicos y de terrazas que permitieron el altísimo desarrollo agropecuario. La producción así alcanzada era suficiente para una población mayor a los diez millones, superior a la actual población

del Estado-nación boliviano que sólo alcanza a los ocho millones de almas.

Las consideraciones sobre el currículo local nos muestran otros saberes, otras estrategias de aprendizaje y enseñanza, otras formas de comunicación, otros medios de aprendizaje, otras formas de relación entre el educando y el educador, otros espacios de aprendizaje, otras formas de educar a niños y niñas con distintos educadores y educadoras, otras formas de evaluación con criterios acerca de actuar, vivir bien, sentir, los valores culturales y la alteridad en un contexto sociocomunitario, socioeconómico y sociocultural completamente diferente a las formas convencionales que la escuela occidental imparte. La cosmovisión andina impone una organización curricular con una visión diferente, con otro tratamiento en torno a la cotidianidad y la vida, no existe la fragmentación disciplinaria de asignaturas ni los consabidos horarios que también fragmentan la visión de la pacha andina.

PALABRAS FINALES

A los invasores españoles no les interesó los saberes andinos, ni el saber médico andino, ni las construcciones de las viviendas térmicas y contrarrayo, simplemente extirparon todo a título de idolatrías. La ceguera del etnocentrismo español no supo aprovechar estos magníficos conocimiento para que Europa se enriqueciera. El no-reconocimiento de los otros como seres humanos y como personas inteligentes bloqueó el desarrollo andino. Dicho en otros términos, los pueblos indígenas han vivido una agresión cultural permanente, primero, un calvario de genocidio, luego una vía crucis de etnocidio y finalmente, hoy se vive una etapa de etnofagia estatal.

Para una auténtica educación intercultural bilingüe también se necesita una política de formación docente con un currículo basado en los saberes andinos; la participación consciente de los propios indígenas es otra necesidad a tomarse en cuenta. No basta sólo un currículo local, ni la rama complementaria diversificada. Hoy, a inicios de un nuevo

milenio, los sectores de la clase dominante todavía consideran a la política de educación intercultural bilingüe como un sinónimo de educación indígena.

Los saberes andinos son el capital cultural andino, todo proceso educativo actúa sobre estos bienes culturales y por eso no se los puede ignorar para el diseño, desarrollo y evaluación curricular. Los saberes andinos sirven no sólo para conocer y valorar, sino fundamentalmente para resolver los gravísimos problemas de los pueblos indígenas andinos, por eso es importante la participación de los amawt'a, yatiri, qulliri, mallku y t'alla, expertos/as en saberes andinos.

Por otra parte, se requiere la actuación y compromiso de parte de los antropólogos, lingüístas, educadores, psicólogos, historiadores y otros a fin de contribuir al conocimiento, valoración y revitalización de los saberes andinos.

El currículo local supone formar hombres libres y críticos de su realidad y la transformación consciente para valorar su propia lengua y cultura, capaces de comunicarse y dialogar con otras culturas sin perder su propia identidad, en la línea de la dialogicidad y comunicación, una educación problematizadora-liberadora en comunión entre los hombres como la concibiera Pablo Freire.

De modo que, se supere la educación-dominación con la educación-liberación, a fin de superar la conciencia domesticada con la conciencia liberadora, libre de engaños y libre de la demagogia politequera, sin corruptos impunes de la tecnocracia parasitaria de los partidos políticos tradicionales.

BIBLIOGRAFÍA

ALAVI, Zacarías, et. al.
2000-2003 *Ejes temáticos de los saberes andinos*. Proyecto de investigación en proceso. UMSA. (Inédito).

DUSSEL, Enrique
1994 *1492 El encubrimiento del otro: hacia el origen del "mito de la modernidad"*. La Paz: Plural; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad mayor de San Andrés.

FREIRE, Pablo
1971 *La Pedagogía del oprimido*. Lima: Edición de los estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

GINES DE SEPÚLVEDA,
[1550] 1941 *Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios*. México: Fondo de Cultura Económica de México.

MONTOYA, Rodrigo
1987 *La cultura quechua hoy*. Lima: Hueso Húmero editores.

MONTOYA, Rodrigo
1990 *Por una Educación Bilingüe en el Perú, reflexiones sobre la cultura y socialismo*. Lima: CEPES, Mosca Azul Editores.

MONTOYA, Rodrigo
1992 "Historia y Cultura Andina: la herencia colonial quinientos años después". En: *Pueblos indígenas y educación*. Año VI, N° 22, abril-junio. Quito: Editores ABYA-YALA.

MURRA, John
1975 *Formaciones económicas del mundo andino*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

PÉREZ, Elizardo
1965 *La Escuela Ayllu*. La Paz: Ediciones Burillo, S. A.

Fuente: *Foto Lecturas Espaciales Aymaras*, Zacarías Alavi Mamani

EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Una educación para el desarrollo de agentes interculturales

Porfidio Tintaya C.

Ante los procesos de globalización que actualmente muchas sociedades están viviendo surgen el multiculturalismo y la interculturalidad (expresados en las políticas de los estados nacionales y de los organismos internacionales) como un movimiento que busca fortalecer el desarrollo de las culturas locales. En los países latinoamericanos caracterizados por su diversidad cultural surge de entre los sectores sociales oprimidos y explotados la búsqueda de un respeto a la diferencia, el reconocimiento de sus culturas y el desarrollo de una convivencia democrática entre los diferentes. Es en esta lucha orientada a resistir la disciplina homogeneizante y a fortalecer las culturas locales, diversificando las formas particulares de vida, donde la educación intercultural debe asumir el desafío de redefinir su objeto y sus objetivos de acción.

En este trabajo se intenta delimitar el objeto de la educación intercultural, así como los objetivos en torno a los cuales debe organizar los contenidos y métodos educativos. Este propósito parte del convencimiento de que en una sociedad heterogénea culturalmente, la educación intercultural tiene como desafío facilitar el desarrollo de los agentes interculturales fortaleciendo aquellas capacidades que les

permitan crear las condiciones que posibiliten el desarrollo de las comunidades locales. En esta misma dirección, es fundamental concebir la educación intercultural como una instancia que concretiza las políticas culturales o interculturales que una sociedad se plantea.

La inquietud por definir el objeto y los objetivos de la educación intercultural parte de las dificultades que se aprecian en el diseño, el desarrollo y la evaluación de este importante proceso. Por lo general, se observan tres problemas: a) la escasa claridad que se tiene sobre el carácter y los objetivos de la educación multicultural y la educación intercultural; b) el concebir a la educación intercultural como la encargada de concretar las políticas interculturales, y c) la dificultad que se deriva a partir de lo que se entiende por educación e interculturalidad. Estos problemas han hecho que la educación intercultural ocupe un lugar poco claro en las políticas culturales e interculturales de una sociedad.

A manera de introducir la discusión, se afirma que el objetivo de la educación intercultural no es organizar las condiciones formativas en sí misma; la educación intercultural no pretende desarrollar las diversas tareas contempladas en las políticas interculturales. La comprensión de la educación intercultural requiere al menos tener claramente definido lo que se entiende por medios, objetivos y fines de la educación. También demanda determinar concretamente el objeto de la educación intercultural, así como las condiciones que se deben organizar. Con este propósito, en los siguientes apartados, se delimita conceptualmente lo que ha de entenderse por educación e interculturalidad, y, finalmente, se define el objeto y el objetivo de la educación intercultural.

Nos parece importante tomar en cuenta el concepto de agente intercultural el cual surge de una investigación[1] sobre la motivación en niños y adolescente aymaras realizada en diferentes comunidades rurales del departamento de La Paz. En este estudio se constata que el 20% de estos niños y adolescentes expresan proyecciones interculturales

[1] Tintaya, P (2001). Utopías e interculturalidad. La Paz: IEB-UMSA.

y el 80% proyecciones culturales. En las proyecciones interculturales se manifiestan aspiraciones como el deseo de viajar a la ciudad, estudiar, profesionalizarse, volver al pueblo y ayudar al engrandecimiento de su comunidad. Esta forma de desplazarse por la sociedad nacional, de vivir y aprender los saberes del mundo occidental para luego emplearlos en el desarrollo de la propia comunidad, es lo que constituye un movimiento intercultural. El niño que se proyecta como agente intercultural, no sólo desea ser y hacer las cosas de esta forma, sino que se siente y lo vive en el presente. Gracias a la existencia de este grupo de niños y adolescentes que viven proyectándose como agentes interculturales, es que se propone una educación intercultural como medio para potenciar su desarrollo personal y su capacidad para construir culturas locales. Una población pequeña con proyecciones diferentes a la mayoría no puede ser negada o marginada. La voz y los ideales de esta minoría requieren ser fortalecidos. En una sociedad dinamizada por movimientos de globalización y localización, donde el ser humano se desplaza física y psicológicamente por diferentes culturas, es necesario pensar y actuar en torno a la educación del agente que necesariamente vive en contacto cultural. En esta dirección, la educación del agente intercultural es un desafío a construirse.

Como se sabe, la crisis de los estados nacionales (su pérdida de legitimidad y soberanía) no sólo se debe al nuevo orden mundial que se impone con la globalización, sino también a las consecuencias que genera la propia globalización: la emergencia de los movimientos étnicos y culturales que buscan recuperar sus determinaciones históricas y sus identidades. El destino de los ficticios estados monoculturales parece hallar su posibilidad en su refundación como estados multiétnicos o multinacionales. En este proceso, la educación intercultural está llamada a constituirse en una estrategia que colabore en la efectiva construcción de una sociedad cultural y societalmente pluralista donde las diversas nacionalidades puedan determinar sus culturas y sus identidades.

I. INTERCULTURALIDAD

Por lo general, la interculturalidad es entendida como una relación entre dos o más culturas. Esto implica un conocimiento del otro, así como una actitud de respeto hacia el mismo. También es comprendida como una relación de comunicación entre los diferentes. Pero esta concepción requiere ser aclarada con relación a lo que es la multiculturalidad y la pluriculturalidad. A primera vista, estas últimas se refieren a la existencia de varias culturas en una sociedad, en cambio, la interculturalidad alude a la interacción entre dos culturas. Diego Iturralde (1997) sostiene que la multiculturalidad hace referencia a la existencia de varias culturas en una sociedad, la pluriculturalidad a la relación que se da entre estas culturas y la interculturalidad se concibe como un proyecto que busca establecer un tipo de relación entre estas culturas.

Esta delimitación constituye una primera aproximación que ayuda, por un lado, a apreciar la diferencia entre la multiculturalidad, que significa una condición de hecho de las sociedades, y la interculturalidad, entendida como una relación posible de construirse a través de proyectos (políticas interculturales), y, por otro, entre la pluriculturalidad, que alude a una relación natural entre las culturas, y la interculturalidad, como la construcción de un tipo de relación adecuada entre las culturas. Al menos, la multiculturalidad como una constatación de la coexistencia de varias culturas y la interculturalidad como proyecto de la relación entre las culturas, es una delimitación importante. Pero, es necesario tener una definición aun más precisa.

A. MULTICULTURALIDAD

La multiculturalidad, según León Olivé (1999), puede ser entendida en dos sentidos: en un sentido descriptivo y en un sentido normativo.

1. En sentido descriptivo, multiculturalidad es un término factual, se refiere a una situación de hecho, alude a una realidad en la que coexisten diversas culturas.

2. En sentido normativo, "se trata de un concepto que se refiere a modelos de sociedad que sirven como guías para las decisiones y acciones de los representantes de los estados, de los miembros de las diversas culturas, de los partidos políticos, de los ciudadanos en general, de organizaciones no gubernamentales y de organismos internacionales en materia de políticas culturales. Esos modelos incluyen concepciones acerca de las culturas, sus funciones, sus derechos y obligaciones, y las relaciones entre las diversas culturas" (1999: 59). Este multiculturalismo se construye sobre la base de una concepción pluralista de la realidad, un pluralismo que acepte la diversidad de pensamiento o formas de conocimiento (pluralismo epistémico) y la diversidad de valores (pluralismo ético).

El multiculturalismo normativo de Olivé hace referencia a un modelo de sociedad multicultural, a una multiculturalidad ideal. La construcción de esta sociedad multicultural, según el mismo autor, debe partir de una visión pluralista de la realidad y del establecimiento de acuerdos que permitan instituir una relación de convivencia entre los diferentes. En este proceso se debe tomar en cuenta, por un lado, el derecho a la diferencia que tienen las culturas (a preservarse, reproducirse y desarrollar su identidad, sus prácticas y valores) y, por otro, el derecho a la participación en la construcción de la sociedad nacional, en la vida del estado al que pertenece cada cultura (1999: 61).

La construcción de una sociedad multicultural en la que se eliminan las asimetrías de origen colonial, implica fortalecer la diversidad cultural bajo condiciones de igualdad política; todo esto, bajo una concepción pluralista de la sociedad, de la vida humana. De acuerdo con Luis Tapia (2002), en una sociedad heterogénea es necesario establecer el pluralismo como condición de una democracia, como forma de vida política. Pero además, se requiere de un doble pluralismo: del intracultural y del intercultural.

a. El pluralismo intracultural es propio de la diferenciación ideológica y política en el seno de una misma cultura.

b. El pluralismo intercultural es una condición necesaria para la coexistencia de varias culturas (2002: 49).

El desarrollo de una sociedad multicultural que supone el fortalecimiento de las culturas locales basado en una igualdad política para la construcción de la sociedad nacional requiere de una actitud y concepción pluralista sobre las formas de vida, y también de proyectos interculturales que potencien tanto las identidades locales como la convivencia democrática entre los diferentes, en palabras de Mariaca, que posibilite el desarrollo sostenible de la diferencia.

B. PLURALISMO

El pluralismo es una concepción que "rechaza, pues, la idea de que exista, de hecho o potencialmente, una única representación completa y verdadera de la realidad a la cual deben acceder todos los seres humanos, ni siquiera a largo plazo, sea cual sea la cultura o la comunidad epistémica a la que pertenezcan" (Olivé 1999: 121). En este sentido, el pluralismo implica aceptar la existencia de visiones de mundo diferentes -incluso incompatibles en varios aspectos- y que las creencias o teorías que cada uno adopta sean correctas.

De acuerdo con Olivé, las representaciones de la realidad necesariamente se hacen desde cierto punto de vista, con intereses y propósitos específicos, y no hay razones para creer que deben converger en una representación única. Pero también las prácticas de los seres humanos son variadas, es imposible hacerlas converger hacia una única, completa y verdadera teoría del mundo (Olivé 1999: 121). De igual forma, las valoraciones sobre la adecuación de los comportamientos se realiza desde normas y valores propios de cada cultura, y es difícil hacer creer que hay normas y valores universales para sancionar un comportamiento, para definir lo normal o adecuado desde criterios universales.

La convicción de que existen diferentes maneras legítimas de conocer la realidad, valores legítimos con los que se juzga la realidad a través

de prácticas, categorías y esquemas de conocimiento propios, son condiciones que caracterizan a una actuación pluralista. Según Tapia, en el plano cultural, el pluralismo es una experiencia cultural de la política que consiste "en la aceptación positiva de la diferenciación ideológica o de proyectos de vida o modos de experiencia intelectual o moral del mundo, y de una propensión a organizar el espacio político de tal modo que se reconozca esa diversidad en términos de igualdad política y de gobierno democrático, esto es, compartido y deliberante" (Tapia 2002: 25). Esta concepción pluralista es el elemento que dinamiza la coexistencia entre los diferentes, la relación democrática por la que cada cultura se desarrolla ejerciendo su derecho a la diferencia y su derecho a participar en la construcción de la sociedad nacional multicultural.

C. INTERCULTURALIDAD

Como se indicó anteriormente, la idea que se tiene de la interculturalidad entre los educadores, antropólogos y sociólogos, es diversa. En torno a estas concepciones, se han definido procesos educativos y políticas culturales con resultados no siempre satisfactorios. Puede parecer una exageración hacer depender el sentido de la educación intercultural de una simple definición. Pero lo cierto es que la idea o imagen que se tiene de la interculturalidad, expresada en una definición, es un recurso conceptual que orienta la organización de procesos educativos, así como la construcción de una sociedad multicultural.

Entre las definiciones que conciben la interculturalidad como una relación de conocimiento y respeto entre las culturas, se destacan las siguientes.

- Según Xavier Albó (2000: 84), "La interculturalidad se refiere sobre todo a las actitudes y relaciones de las personas o grupos humanos de una cultura con referencia a otro grupo cultural, a sus miembros o a sus rasgos o productos culturales".

- Javier Medina (2000: 318) concibe la interculturalidad como la capacidad de manejarse en distintos registros culturales, de ampliar las posibilidades de dar respuesta o soluciones a los problemas que plantea el medio ambiente.
- De acuerdo con Miguel Alsina (1999: 74), la interculturalidad describe las relaciones que se dan entre las culturas. Implica el desarrollo de dispositivos comunicativos entre las culturas.

En cada una de estas definiciones está implícito el concepto de relación entre dos culturas. En la primera, una relación sobre la base de una disposición de actitudes positivas; en la segunda, una relación basada en el conocimiento del otro, de sus prácticas y sistemas de pensamiento; y en la tercera se alude a una relación de comunicación y diálogo. Tal como se mostró en anteriores apartados, estas definiciones corresponden más bien a la condición multicultural en sentido descriptivo, a la relación natural que se da entre varias culturas en los aspectos señalados, actitud positiva, comprensión del otro y diálogo entre los diferentes.

Sin embargo, la concepción de la interculturalidad ha avanzado desde un sentido descriptivo hacia un sentido de proyecto. En esta dirección, por ejemplo, Alvarado concibe la interculturalidad como "un proyecto político que permite establecer un diálogo entre las culturas" (2002: 36). La interculturalidad constituye una estrategia que establece un tipo de relación entre las culturas y dinamiza la construcción de una nación multicultural donde los diferentes coexisten bajo una relación democrática. Pero hay otro aspecto que no queda claro en estas definiciones, puesto que los proyectos y discursos de interculturalidad de los organismos internacionales también aluden a un proyecto que busca instituir una convivencia democrática entre los pueblos, incluso restablecer las identidades, los saberes, las prácticas y los símbolos que caracterizan a las culturas locales.

En las siguientes definiciones de Guillermo Mariaca (2001) y de Catherine Walsh (2002), se aprecia a la interculturalidad como una fuerza que se contrapone a la globalización, como un proyecto de

descolonización y desubalternización. Se concibe a la interculturalidad como un proyecto político que potencia las culturas locales. No es una simple relación entre diferentes, una relación democrática que elimina los conflictos, sino una estrategia que tensiona posiciones, que genera la innovación de sentidos de vida singulares. Mientras la globalización es una fuerza-proyecto que homogeniza la realidad estableciendo sentidos universales e imponiendo a las culturas locales formas de vida estándares, la interculturalidad es una fuerza-proyecto que desterritorializa los espacios reticulados por la globalización y reterritorializa las culturas locales, las prácticas, las identidades, los proyectos de ser y vivir particulares, propios de una comunidad.

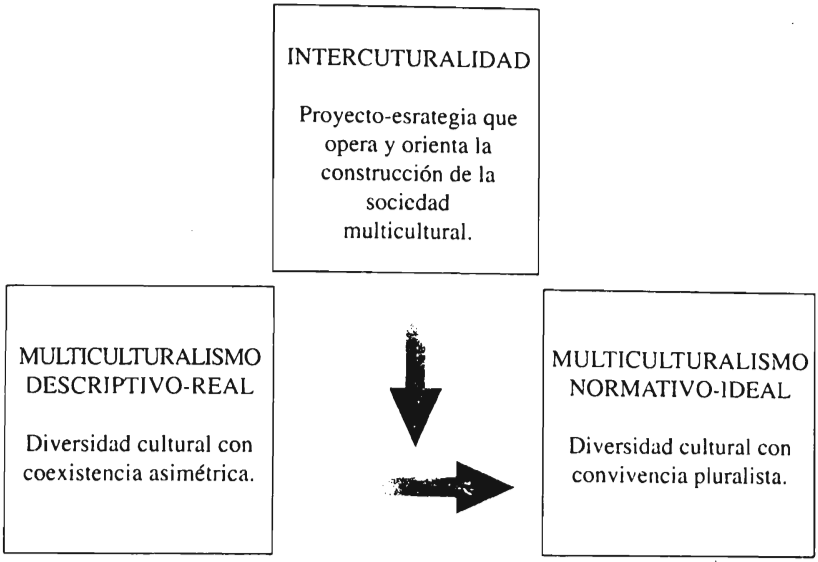
Según Guillermo Mariaca (2001), la interculturalidad es cultura local, es tensión simbólica que no se resuelve jamás; inventa mundos postulando imaginarios. La interculturalidad es "la poética de la diferencia. De aquella diferencia incansable que baila su metamorfosis sin fin" (Mariaca 2001: 50). En esta misma dirección, Walsh señala que la "Interculturalidad alude a procesos de desubalternización y descolonización. Proceso dirigido a fortalecer lo propio como respuesta y estrategia frente a la violencia simbólica y estructural, a ampliar el estado de lucha y de relación con los demás sectores en condiciones de simetría, y a impulsar cambios estructurales y sistémicos" (2002:124).

La interculturalidad se concibe desde un proyecto de sociedad, desde una exigencia de realidad, se postula desde un lugar de enunciación. Implica tomar partido del curso del desarrollo de las sociedades. Por eso, los países desarrollados y los organismos internacionales adoptan el discurso de la interculturalidad como un instrumento para reconstruir lo local en lo global. Los proyectos de globalización se imponen estratégicamente a las comunidades locales a través del interculturalismo, con el fin de conocer sus saberes y poderes para luego recomponerlos (o refuncionalizarlos) y encausarlos en los ritmos de desarrollo de la sociedad occidental. La interconexión entre las sociedades se expresa como una interconexión entre las culturas por la que se instituyen formas de vida estándares (progreso y civilización) que posibiliten el equilibrio económico favorable para las potencias

económicas. En este caso, las culturas locales son reconstruidas para sostener los ritmos de producción, consumo y crecimiento de las sociedades desarrolladas. Con todo, este discurso de interculturalidad se orienta a construir sociedades multiculturales transversalizadas por códigos universales.

Sin embargo, la interculturalidad constituye una fuerza-proyecto político que nace como un movimiento de lucha de las comunidades y etnias colonizadas contra la hegemonía colonial e imperial que ejercen las sociedades desarrolladas. Es un proyecto por el que se busca preservar la propia cultura y establecer una relación de respeto entre los diferentes, construir comunidades locales capaces de determinar el ejercicio de su derecho a la diferencia y de su derecho a participar en la edificación de comunidades mayores, como la nación o la región, etc. En este sentido, la interculturalidad como movimiento que se contrapone a la globalización, es una fuerza que establece realidades heterogéneas y genera el desarrollo de las identidades locales a través de la relación con los diferentes.

Con relación al multiculturalismo descriptivo (real) y multiculturalismo normativo (ideal) que propone León Olivé (1999), la interculturalidad es una fuerza que se sitúa entre la sociedad multicultural vigente que se caracteriza por ser asimétrica y conflictiva, y la sociedad multicultural ideal fundada en una relación pluralista, donde se respeta las identidades locales y se promueve la participación en la construcción de la sociedad nacional; se vive como una práctica de contactos culturales y como un proyecto que dinamizan el paso de una condición multicultural existente a una posible. La interculturalidad es una estrategia de relaciones que busca superar la multiculturalidad asimétrica y construir la multiculturalidad pluralista, fortaleciendo las culturas locales y estableciendo la convivencia democrática entre las mismas.



La interculturalidad es un proyecto de relaciones y una composición de estrategias (dispositivo de técnicas y tácticas) que, por un lado, resisten y escamotean a la disciplina homogeneizante y, por otro, (re)crean y fortalecen las culturas locales. La interculturalidad crea y organiza condiciones (las actitudes positivas hacia el otro, el conocimiento del otro y la comunicación entre los diferentes) como medios para recomponer las prácticas, los saberes, los valores y las proyecciones de las comunidades locales.

La interculturalidad es una fuerza por la que las comunidades devienen y se transforman a través de la integración de experiencias construidas en los contactos con culturas locales y globales. Si la globalización es una condición por la que las sociedades se interconectan cada vez más, la interculturalidad es una estrategia de actuación de las comunidades locales para fortalecer su identidad por medio de la integración de dispositivos de la propia globalización como elementos de

autodesarrollo y para recomponer su forma de ser y actuar con la sociedad nacional.

De parte de las culturas locales, la actuación intercultural implica una capacidad de autodeterminación, tener la convicción de construir la forma de ser a través de una actitud pluralista, la capacidad de abrirse a la diversidad para generar el devenir de sí mismo. Esta relación intercultural, determinada por la propia cultura local, supone una actuación epistemológica, política, ética y estética, es decir, desarrollar un conocimiento de frontera que transversaliza las cosmovisiones o paradigmas, una lucha por instituir una contrahegemonía, establecer normas de actuación diferentes y constituirse como una realidad que enriquece la diversidad.

II. EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Así como sobre la interculturalidad se tiene una variedad contradictoria de definiciones, de igual modo las concepciones sobre la educación intercultural provocan muchas dudas. En unos casos se la confunde con lo que puede ser la educación multicultural (reconocimiento y respeto a la diversidad), y en otros se parte de una concepción de educación como transmisión de conocimientos y valores culturales de una generación a otra. En este sentido, la educación intercultural es concebida como un proceso que busca desarrollar la relación entre las culturas, promover el conocimiento del otro y fortalecer las actitudes positivas hacia otras culturas. Véase las siguientes definiciones:

- La educación intercultural fomenta el desarrollo de las relaciones interculturales. Según Albó, "El ideal de la interculturalidad es desarrollar al máximo la capacidad de la gente de diversas culturas para relacionarse entre sí de manera positiva y creativa" (2002: 86).
- "La educación intercultural es la aplicación de un conjunto de procesos educativos basados en el principio de la interculturalidad, expresados en un trato de respeto mutuo,

equidad e igualdad de oportunidad para las diversas culturas en todos los ámbitos educativos" (CEBIAE 1998: 45).

- Sobre la base de una educación como input de información y comunicación, propio de la teoría de sistemas, Medina (2000) concibe la educación intercultural como un proceso que promueve el conocimiento del otro: la cosmología y las ciencias de los Andes, la Amazonía y el Chaco y la ciencia del Occidente. Si la interculturalidad, según este autor, tiene que ver con contenidos (cosmovisión y simbolismo) y con el conocimiento mutuo de esas cosmovisiones, la educación intercultural desarrolla un proceso basado en la organización de un currículum estructurado con elementos logocéntricos de la sociedad occidental y con elementos semiocéntricos de la sociedad amerindia (2000: 330).

Estas son algunas de las definiciones en las que se concibe a la educación intercultural como un proceso orientado a establecer una relación entre los diferentes, a potenciar el respeto y la actitud positiva hacia otros o el conocimiento mutuo de sus cosmovisiones y símbolos. Los aspectos señalados se entienden más como objetivos a desarrollarse que como medios para formar al agente intercultural. En estas concepciones no se tiene delimitado el objeto y los objetivos de la educación intercultural.

Desde la perspectiva que se sigue en este trabajo, donde se comprende a la interculturalidad como un proyecto-estrategia que instituye culturas locales, la educación intercultural es un proceso que tiene como objetivo formar y desarrollar al agente intercultural a través de la organización de relaciones de comunicación entre los diferentes, del conocimiento mutuo de las cosmovisiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia el otro. En esta dirección, son varios los autores que han señalado el sentido propio de la educación intercultural.

- "La educación multicultural como el proceso por el que una persona desarrolla competencias en múltiples sistemas de esquemas de percepción, pensamiento y acción, es decir

en múltiples culturas" (Gibson 1983, en: Castaño, Pulido y Montes, 1992).

- "La educación multicultural debe ser la potenciación, desde la escuela y otras instancias educativas, de una reflexión social (de la que emergen varios discursos), de la autocomprensión de los grupos humanos y la autocrítica de las propias formas culturales, tanto tradicionales como modernas, con el objeto de mejorar sus propias condiciones de vida y afianzar su propia identidad cultural bajo el reconocimiento y la aceptación de la diversidad cultural" (Castaño, Pulido y Montes 1992).

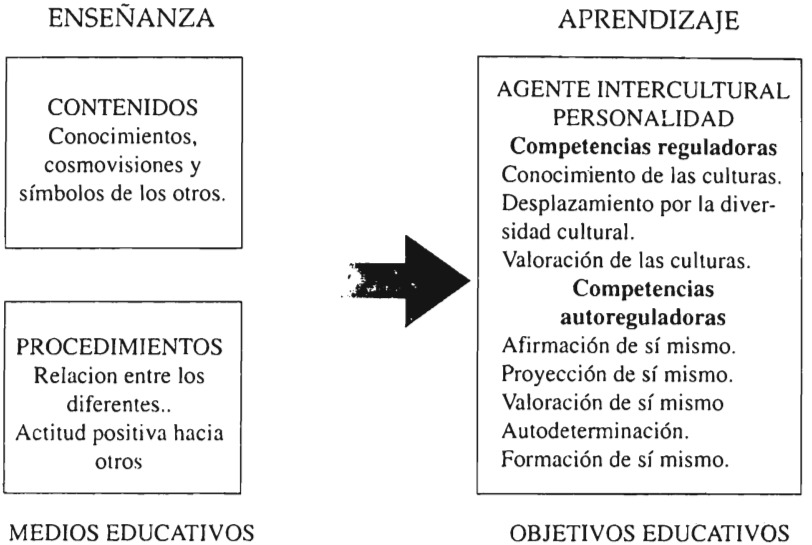
Tanto la capacidad de desempeñarse con diversos sistemas de percepción y pensamiento en una sociedad multicultural, como la de desarrollar una actitud crítica hacia la propia cultura local y hacia la cultura moderna (o viceversa, de la propia cultura occidental y de las culturas locales), constituyen dos estrategias de actuación del agente intercultural. Estas capacidades de desplazamiento y creación son las competencias que el agente intercultural debe desarrollar para construir su comunidad, para desplazarse en el terreno de la globalización instalando y fortaleciendo la identidad de las culturas locales.

Pero, no es cierto que los entendidos en educación intercultural no planteen el desarrollo del agente o de las cualidades personales. En la misma Reforma Educativa boliviana se plantea una educación intercultural que promueva el desarrollo de las competencias personales: "Las competencias para el desarrollo humano se refiere principalmente a conocimientos, valores, actitudes y comportamientos relacionados con la solidaridad, la equidad étnica, cultural y lingüística, la equidad entre hombres y mujeres, el desarrollo de la sensibilidad ética, el cuidado de una buena salud y la formación de una sexualidad biológica y éticamente sana, apoyada en la madurez de la afectividad" (DS 23950, art. 20). En esta misma dirección, Albó plantea, en el marco de las políticas interculturales, desarrollar competencias personales: "En el ámbito personal la interculturalidad pasa más por las actitudes interpersonales, que por el conocimiento compartido. (...) lo más central en el ideal intercultural es, a este nivel, la aceptación mutua, aunque

no se acaben de comprender los modos y los estilos del otro" (1999: 88).

Sin embargo, el tipo de desarrollo personal que se propone fortalecer, desde la perspectiva de la Reforma Educativa y de Albó, no tiene nada de intercultural. Una concepción de educación de sentido común, así como las pautas educativas que se imparten en la familia fomentan ya en los niños actitudes de respeto hacia los semejantes sin discriminar el color, el sexo y la clase social de las personas. El desarrollo de competencias personales que ambos sugieren tiene un sentido más multicultural (descriptivo), por cuanto promueven el desarrollo de la tolerancia, el respeto y la equidad necesaria en la convivencia multicultural. En cambio, la educación intercultural genera competencias personales que permiten al agente intercultural luchar contra la sociedad nacional homogeneizante y establecer una pluralidad de sentidos de vida culturales. Además de buenas relaciones, de respeto y conocimiento entre los diferentes, la educación intercultural constituye una lucha política que desarrolla en las comunidades locales la capacidad de autodeterminarse y de participar con las mismas posibilidades en la construcción de la sociedad multicultural.

PROCESO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL



La educación intercultural es un proceso de organización de las condiciones formativas que facilitan el desarrollo de la personalidad del agente intercultural. Crea y dispone un sistema de contenidos y procedimientos que posibilitan en el agente la formación de competencias que le permitan desarrollar su cultura local. Genera en él la capacidad de construir su comunidad como condición de posibilidad de su realización personal. Las cualidades personales que se busca potenciar en el agente intercultural son las siguientes:

- Capacidad de crítica de la realidad y de autocrítica.
- Capacidad para desplazarse con distintas estrategias-esquemas de comprensión de la realidad.
- Convicción pluralista ante la vida.
- Convicción de que como agente es traductor de experiencias de lo local a lo global, y viceversa.

- Capacidad de construir la cultura local (fortaleciendo las prácticas, las identidades y los símbolos locales) a través de la integración de experiencias que produce en los contactos culturales.
- Capacidad de desmontar los dispositivos de la globalización y recomponerlos como elementos de autodesarrollo de la cultura local.
- Capacidad de resistencia y creación, es decir de escamotear y desterritorializar a las normativas de la globalización, y de reterritorializar y construir formas de vida singulares. Complejizar la globalización instituyendo diversos sentidos singulares.
- Capacidad de promover la organización de las culturas locales en un movimiento de diversificación y complejización de la sociedad nacional.

En resumen, el asunto sobre el que actúa la educación intercultural es el agente intercultural. Su objetivo es potenciar las competencias de actuación del agente intercultural, es decir, lograr que desarrolle la capacidad de establecer relaciones que fortalezcan la forma de vida e identidad de las comunidades locales. Para este propósito, la educación intercultural crea, organiza y dispone un conjunto de condiciones formativas, en las que tanto la multiculturalidad como las fuerzas de la globalización y de la interculturalidad son condiciones en las que se define la posición y orientación del agente social con relación al devenir de su comunidad.

III. AGENTE INTERCULTURAL COMO NÓMADA

El agente intercultural es aquel que con sus formas de desplazamiento por diversas realidades fortalece las culturas locales, el que a través de la integración de la diversidad de experiencias culturales, crea condiciones o elementos que potencian la especificidad y complejidad de la forma de ser y estilo de vivir de una comunidad. Por este modo de construir la cultura local en el trayecto, en los mismos

desplazamientos culturales, es que el agente intercultural puede ser concebido como nómada. Un nómada, en términos de Gilles Deleuze y Felix Guattari (1997), es aquel que resiste la disciplina y crea líneas de fuga estableciendo realidades heterogéneas, que desterritorializa los espacios estriados por el estado y reterritorializa espacios donde se expresan y realizan las singularidades.

Como se conoce, lo nómada alude a un individuo, familia, grupo o pueblo sin residencia fija, que se traslada de un lugar a otro. Pero el nómada como agente intercultural es aquel que por medio de sus desplazamientos culturales cristaliza, desarrolla y reconstruye las culturas locales, desarrolla la forma de vida y la identidad y las proyecciones de las comunidades locales. El nómada, en concreto, se caracteriza por su capacidad de: a) desplazarse tanto geográfica como psicológicamente; b) desmontar las estrategias y dispositivos de normalización del estado y de los organismos internacionales; c) desterritorializar los espacios estratificados; d) establecer o reterritorializar espacios locales y componer realidades heterogéneas; e) crear condiciones formativas para el desarrollo de las culturas locales; f) fortalecer sus identidades locales; g) asumir una actitud de frontera; h) transversalizar los esquemas paradigmáticos de las culturas; i) establecer la convivencia entre los diferentes; j) promover relaciones interculturales que generen la afirmación y el devenir (transformación) de las culturas locales; k) establecer la convivencia democrática entre los diferentes; y l) afirmarse como constituyente de la cultura local.

El agente intercultural, en tanto nómada, tiene una forma de organización subjetiva, una estructura que se autorregula. En los desplazamientos esta organización subjetiva se desequilibra y reorganiza. Es una estructura *autopoiética* que le permite al nómada resistir los disciplinamientos, la normalización, las estratificaciones del estado y de las máquinas mundiales; al mismo tiempo, le facilita crear sus condiciones de posibilidad, proyectarse, personalizar flujos y afianzarse a sí mismo. El nómada, sin una estructura *autopoiética*, no sería tal; sería un sedentario, un sujeto normalizado, cuadriculado y sometido.

La personalidad del nómada es un flujo de sentidos y fuerzas, una sinergia de formaciones y proyecciones. Es una máquina constituida por capacidades, caracteres, pensamientos, afectos, motivos y mecanismos de regulación y autorregulación que, organizados por la autovaloración, orientan la creación de agenciamientos y mediatizan los desplazamientos del agente, haciendo que éste articule las contingencias que vive en los trayectos.

Los desplazamientos de resistencia no son meras oposiciones al sistema, sino procesos donde el agente crea diversas experiencias que, al ser personalizadas, fortalecen su manera de ser, su identidad y orientación de vida. Son desplazamientos que generan procesos heterogéneos, la pluralidad, la diferencia y modos de ser y vivir singulares. Constituyen un desplazamiento político, un movimiento donde el nómada construye espacios y formas de realización de lo alternativo y lo singular. Se expresan como:

- Un modo de vida activo, crítico y creativo;
- Un habitus generativo que produce contactos y experiencias significativas en cuanto se integran y construyen las potencialidades posibles;
- Un momento en el que la personalidad se afianza a través de la proyección y personalización de experiencias, constituyéndose en una formación subjetiva que se caracteriza por sus desequilibrios e inestabilidad permanente;
- Un proceso por el que la personalidad se desarrolla por su resistencia al sistema, y por la composición táctica de formas de vida diferentes, por la institución de un habitus que transforma la vida normal;
- Un recorrido donde el agente busca o tiende a construirse como persona singular.

El agente intercultural establece contactos con las culturas globales y con otras culturas locales, se apropia de sus potencialidades y las convierte en elementos dinamizadores de su comunidad. Promueve

la articulación de las culturas locales en una fuerza contra la globalización. Los nómadas interculturales portan proyectos que buscan fortalecer las comunidades locales, aquellas prácticas, organización y símbolos que afiancen su identidad y sus proyecciones como pueblo. Sus desplazamientos desterritorializan las formaciones y los dispositivos disciplinantes, y reterritorializan los sentidos y formas de vida locales. Extienden e intensifican la forma de vida de un pueblo en espacios próximos y distantes, en lo inmediato y lo mediato. Como afirman Deleuze y Guattari (1997: 422), el nómada, contra los aparatos de estado, se constituye en una máquina de guerra; frente a la gran conjunción de dominación, esgrime conexiones.

A. POTENCIALIDADES DE EXISTENCIA

El agente intercultural, como todo ser humano, tiene ciertas cualidades que provienen de su propia condición. No son condiciones que se heredan, sino potencialidades básicas que se construyen en respuesta a las influencias del medio ambiente. Es más, en este mundo contemporáneo -por la forma en que las sociedades se conectan a través de distintos medios de comunicación, por la manera en que se articulan mediante procesos económicos, por la necesidad que tienen los agentes de vivir y conocer nuevas experiencias, de buscar espacios de sobrevivencia y realización fuera de la comunidad, por la capacidad que tienen de apropiarse de lo diverso como elementos de realización de sí mismo- se puede decir que el ser humano es un nómada cultural.

Pero el nómada, de acuerdo con las exigencias de realidad con las que se identifica y asume, puede ser un nómada cultural o un nómada intercultural. El primero, a través de sus desplazamientos y creaciones, reproduce el sistema social dominante y reconstruye lo local en lo global de acuerdo a los ritmos y códigos de la modernización. En cambio, el segundo instituye y reconstruye las culturas locales, sus desplazamientos y creaciones se orientan a construir las identidades y sentidos de vida singulares. Mientras la educación moderna fortalece al nómada cultural que transversaliza las culturas locales con códigos modernos, la educación intercultural potencia al nómada intercultural que transversaliza para enriquecer las comunidades locales.

Pero, tanto el nómada cultural como el intercultural tienen la capacidad de desplazarse o de realizar viajes y recorridos por diversas culturas, la capacidad de construirse a sí mismo, la capacidad de resistir y de crear posibilidades que respondan a sus horizontes de realización personal. El agente cultural no está absolutamente sometido a la disciplina; en situaciones cotidianas desarrolla resistencias hacia lo que no es moderno. Es un sujeto activo que no deja de crear estrategias de disciplinamiento. En consecuencia, lo que la educación intercultural debe potenciar son los desplazamientos generadores de cultura local, la capacidad de construir una forma de ser e identidad particulares, la capacidad de resistir a la disciplina y de crear las condiciones para su realización personal.

1. *CAPACIDAD DE DESPLAZAMIENTO*

Los desplazamientos del nómada no se reducen a movimientos físicos, a los puntos que une corporalmente; también genera desplazamientos en ausencia del movimiento. Como dice Toynbee, citado por Deleuze y Guattari, el nómada es más bien aquel que no se mueve (1997: 385). Inmovilidad y velocidad, catatonía y precipitación, proceso estacionario y la pausa como proceso, son rasgos del nómada. Para comprender los desplazamientos en ausencia de movimiento, Deleuze y Guattari diferencian el movimiento de la velocidad. El movimiento es extensivo y la velocidad intensiva. "El movimiento designa el carácter relativo de un cuerpo considerado como uno, y que va de un punto a otro; la velocidad, por el contrario, constituye el carácter absoluto de un cuerpo cuyas partes irreductibles (átomos) ocupan o llenan un espacio liso a la manera de un torbellino, con la posibilidad de surgir en cualquier punto (no debe, pues, extrañarnos que se haya podido invocar viajes espirituales que se hacían sin movimiento relativo, sino en intensidades in situ: forman parte del nomadismo)" (Deleuze y Guattari 1997: 385-386).

En este sentido, El nómada tiene dos formas de desplazarse: una de manera extensiva y otra de manera intensiva:

a. Desplazamientos extensivos o geográficos: son viajes que el nómada realiza por diferentes espacios geográficos, por diversas formaciones culturales. Es un desplazamiento físico, un movimiento por el que se abren y ocupan espacios.
b. Desplazamientos intensivos o psicológicos: son recorridos que se experimentan a través de la imaginación y del pensamiento, viajes que viven en las proyecciones personales. Pensar, imaginar y proyectarse son viajes intensivos que se experimentan aun sin moverse físicamente, un desplazamiento por espacios virtuales a velocidades difíciles de ser medidas. El nómada, en este nivel, desterritorializa y reterritorializa espacios de manera simbólica e imaginaria. Intensifica sus desplazamientos en el presente integrando lo vivido (pasado) y lo posible (futuro) como sentidos que orientan sus recorridos culturales.

Sin embargo, estas capacidades de desplazamiento intensivo, es decir, las elaboraciones y proyecciones por espacios virtuales próximos y distantes, inmediatos y mediatos, son intensidades psicológicas que mediatizan los desplazamientos extensivos o físicos de los nómadas. Los horizontes de autorrealización que proyecta el nómada son los vectores que organizan los procesos de desterritorialización y territorialización, la resistencia a los dispositivos homogeneizantes y la creación de líneas de fuga. El nómada organiza sus prácticas, sus recorridos, las contingencias y las experiencias que construye en los viajes geográficos, en función de las utopías que compone en sus proyecciones (desplazamientos intensivos).

2. *AUTOPOIESIS Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES.*

De acuerdo con Humberto Maturana (1996), los seres humanos son organismos autopoiéticos, es decir, sistemas determinados estructuralmente. "En su dinámica estructural se constituyen y delimitan como redes cerradas de producción de sus componentes, a partir de sus componentes y de sustancias que toman del medio. Es esta condición de continua producción de sí mismos, a través de la

continua producción y recambio de sus componentes, lo que caracteriza a los seres vivos" (Maturana 1996: 73). El ser humano se crea a sí mismo, construye sus estructuras mediante la creación e integración de experiencias vividas en los desplazamientos culturales.

El medio social y cultural con el que interactúa el hombre constituye una condición que desencadena cambios estructurales de manera continua. Pero el sentido en que las estructuras se construyen está determinado por el propio organismo. Según Maturana, en la relación con el ambiente externo, en el momento de la interacción, los elementos externos ocasionan cambios en la estructura interna del organismo, pero no la determinan. Los cambios en la organización de la estructura están determinados por la propia estructura. Incluso, "la estructura de una unidad compuesta también determina con qué configuraciones estructurales del medio puede interactuar" (Maturana 1997: 112). Esto significa que las influencias del medio ambiente y las experiencias asimiladas sólo desencadenan cambios; no son las que directamente producen cambios estructurales. Los cambios en la organización de la estructura, en la recomposición de sus componentes, en la generación de nuevas estructuras, están determinados por los propios mecanismos de regulación de la estructura.

El agente social es un sistema autopoiético; sus mecanismos de autorregulación mediatizan su capacidad de construirse a través de la integración de las experiencias que él compone en sus desplazamientos extensivos e intensivos, en sus contactos físicos e imaginarios con las diversas culturas. Esto implica que su autoestima, su identidad y sus proyecciones no son determinadas directamente por los estímulos externos, sino por la forma en que se halla organizada su personalidad, por los mecanismos de autorregulación (actuación de sus propios componentes). El devenir (transformación) del agente está determinado por la historia de sus experiencias acumuladas, por su forma de organización subjetiva y por sus horizontes de realización que se proyectan en el futuro.

De la misma manera en que el nómada realiza desplazamientos físicos y psíquicos, la *autopoiesis* es vivida tanto en el plano físico como el plano

psicológico. A diferencia de una célula viva, que se crea a sí misma mediante ritmos y ciclos regulares y en momentos determinados, la *autopoiesis* en la esfera psicológica se vive de manera más intensa y fluida. A través de la imaginación, el ser humano viaja por experiencias pasadas, presentes y futuras, por diferentes espacios y situaciones, y compone realidades ficticias. Estas realidades, en cuanto son asumidas como horizontes de autorrealización, generan experiencias que cristalizan nuevas cualidades (psíquicas y físicas) y reconstruyen la personalidad.

En resumen, las variaciones en la estructura de la personalidad están mediatizadas por los propios mecanismos de regulación y autorregulación de la actividad psíquica. Las influencias del medio ambiente sólo son condiciones que desencadenan cambios; es la personalidad la que selecciona y da sentido a estas influencias externas. En consecuencia, la *autopoiesis* resulta de la personalización (integración) de elementos creados en los desplazamientos y viajes, en los trayectos donde se realizan las proyecciones del ser humano.

3. *CREACIÓN Y RESISTENCIA.*

Además de la capacidad de desplazamiento y *autopoiesis*, el ser humano posee la capacidad de resistir y crear. Los desplazamientos del nómada son selectivos, conoce aquello que su estructura le permite y lo que le interesa, aprende lo que responde a sus proyecciones. Por un lado, tiene la facultad de discriminar, de hacer una evaluación crítica de las condiciones vividas en sí mismo y de aquellas extendidas en la realidad y, por otro, posee la capacidad de componer actividades, ideas, prácticas y productos culturales y de crear condiciones formativas para su propia realización (*autopoiesis*). Como actor social, tiene la capacidad de asumir posiciones, tomar partido en la vida, identificarse con su comunidad, afirmarse como constituyente de esa realidad y, en esta dirección, luchar contra toda determinación externa creando vías (espacios o momentos) alternativas de realización.

El nómada, según Deleuze y Guattari, es una máquina de guerra que lucha contra el estado (contra la axiomatización mundial), lo corroe,

desterritorializa sus espacios. Pero, al mismo tiempo, traza una "línea de fuga creadora, la composición de un espacio liso y el movimiento de los hombres en ese espacio" (1997: 422). El nómada se resiste a ser normalizado o disciplinado -a la estratificación de las diversas formaciones culturales- pero se resiste y hace guerra en cuanto crea algo, desde un proyecto. Como dicen Deleuze y Guattari, "sólo pueden hacer guerra si crean otra cosa al mismo tiempo, aunque sean nuevas relaciones sociales no orgánicas" (1997: 422). Según los mismos autores, un movimiento artístico, científico, ideológico, puede ser una máquina de guerra potencial, porque traza un plan de consistencia, una línea de fuga creadora, un espacio liso de desplazamiento, en relación con un *filium* (1997: 422).

Según Michel de Certeau (1996), en la vida cotidiana, frente al poder que disciplina, el ser humano inventa estilos de ser y vivir. Ante la microfísica del poder que privilegia el aparato productor de la disciplina se descubre la forma en que tecnologías mudas provocan cortocircuitos en las escenificaciones institucionales. La sociedad no se reduce a ser cuadriculada por la vigilancia; los procedimientos populares (minúsculos y cotidianos) juegan con los mecanismos de la disciplina, se conforman para cambiarlos.

> "Una manera de utilizar los sistemas impuestos constituye la resistencia a la ley histórica de un estado de hecho y a sus legitimaciones dogmáticas. Una práctica del orden constituído por otros redistribuye su espacio; hace al menos, que dentro de éste haya juego para maniobras entre fuerzas desiguales y para señales utópicas. Allí se manifiesta la opacidad de la cultura popular, la roca negra que se opone a la asimilación. Lo que se llama sabiduría se define como estratagema (...) y como trapicería (...). Mil maneras de hacer/deshacer el juego del otro, es decir, el espacio instituido por otros, caracterizan la actividad, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por no tener uno propio, deben arreglárselas en una red de fuerzas y de representaciones sociales establecidas" (Certeau 1996: 22).

La sociedad desarrolla maneras de hacer, prácticas a través de las cuales los usuarios se apropian del espacio organizado por los técnicos de la

producción sociocultural. Según Certeau, en el interior de las estructuras tecnocráticas proliferan operaciones microbianas, que modifican el funcionamiento de las estrategias de disciplinamiento mediante una multitud de tácticas. El ser humano escamotea a la disciplina y con ella introduce un espacio para crear o inventar maneras de ser y vivir. Las "maneras de hacer crean un espacio de juego con una estratificación de funcionamiento diferentes e interferentes. Sin salir del sitio donde le hace falta vivir y que le dicta una ley, instaura algo de la pluralidad y la creatividad. Gracias a un arte de inventarlo, obtiene efectos imprevistos" (Certeau 1996: 36).

Las prácticas del nómada son tácticas, sus maneras de habitar, circular, leer, caminar o cocinar son astucias: "Buenas pasadas del débil en el orden constituido por el fuerte, artes de hacer jugadas en el campo del otro, astucia de cazadores, capacidades maniobreras y polimorfismos, hallazgos jubilosos, poéticos y guerreros" (Certeau 1996: 46). El nómada construye un modo de vivir, concretiza el devenir de su forma de ser a través de artes de hacer. En este mundo tensionado por organismos estatales e internacionales, el nómada vive y construye su capacidad de desplazamiento y *autopoiesis* componiendo y ejerciendo diversas tácticas y reorganizando los mismos dispositivos de la disciplina como elementos de autodesarrollo, medios con los que compone identidades locales. Por medio del desarrollo de distintas tácticas y estratagemas construye sentidos de vida, establece una pluralidad de estilos de vivir.

B. CAPACIDADES PARA UNA ACTUACIÓN INTERCULTURAL

El ser humano es un existente que está en contacto con otras culturas. Como afirma Ana Rebeca Prada, "necesariamente estamos en contacto con lo que nos es otro, distinto. La cultura, pues, deviene de las formas de ser-en-contacto" (1997: 147). A través de sus prácticas y proyecciones, el humano genera relaciones entre las culturas, rompe y contamina las purezas, produce combinaciones, aleaciones, mezclas, intersecciones, asociaciones o condensaciones. Compone y crea nuevas prácticas culturales, complejiza la realidad insertando novedades. Del mismo modo, el agente intercultural genera un tipo de relaciones entre las

culturas, portando un proyecto político orientado a reconstruir las formas de vida y la identidad de las comunidades locales.

La misión del agente intercultural, ligada a los desplazamientos y creaciones culturales, hace ver que el ser humano no puede estar al margen de los procesos mundiales, de los acontecimientos distantes que se viven en las propias comunidades. La globalización no es un objeto que está frente al agente, sino que es una condición en la que el ser humano se desarrolla. A esto se refiere Ernesto Laclau cuando afirma que "la globalización no es un fenómeno al que hay que resistir, sino un terreno en el que hay que luchar" (2001). El agente intercultural, en realidad, resiste y crea en los escenarios ya cuadriculados por los aparatos de estado y por las máquinas mundiales. Desterritorializa realizando cortes en los terrenos reticulados, abriendo y ensanchando espacios, y (re)territorializando en ellos espacios locales al instituir una pluralidad de formas de vida, prácticas e identidades singulares.

Las culturas locales, a lo largo de su historia, han desarrollado diversas estrategias de contacto con la sociedad occidental, tácticas con las cuales han potenciado su propia cultura. En este proceso, la conservación y desarrollo de las comunidades, así como la lucha en el territorio estriado, requiere de diversos recursos, tácticas y procedimientos, tanto de los dispositivos de la disciplina refuncionalizados como tácticas de resistencia y creación, como de los procedimientos (*mecanismos*) locales de autodeterminación.

Por ejemplo, entre los aymaras, los procedimientos locales constituyen sistemas productivos y sociales que dinamizan la convivencia del hombre con la naturaleza. El control de pisos ecológicos, el *taypi*, el *ayni*, el *tinku* y el *kuti* son procedimientos con los que los aymaras se desplazan en su mundo, recursos con los que han conservado sus modos de ser y vivir, pero también los medios con los cuales han resistido a la disciplina, los modelos a los que se han adaptado distintos elementos recuperados de la sociedad occidental. Estos procedimientos de organización y actuación de los aymaras son las potencialidades que hay que desarrollar en los agentes interculturales.

Entre los aymaras, la interculturalidad es vivida plenamente en la práctica cotidiana, es una "cualidad" que muchos la ejercen en sus recorridos entre el campo y la ciudad, en las migraciones a espacios distantes en los que, por medio del trabajo y el estudio, buscan fortalecer la comunidad. Tanto en las proyecciones como en la práctica, se vive lo aymara como un proyecto, se lo construye mediante varias estrategias: a) a través de un viaje de ida, por la sociedad nacional, para aprender experiencias, y una vuelta a la comunidad para potenciarla con nuevas cualidades; b) desde el exterior (ciudades), desde los lugares en que se asientan temporal o definitivamente; y c) se amplía y potencia lo aymara en el exterior, en los espacios próximos o distantes a la comunidad, en el interior mismo de las sociedades urbanas.

Los elementos de la cosmovisión y convivencia andina son recursos que el aymara moviliza para convivir con la naturaleza, para conservar y desarrollar su comunidad. Estas son las capacidades que la educación debe fortalecer en los agentes interculturales, las competencias que los nómadas interculturales deben crear en sí mismos para luchar en el terreno de la globalización, para generar una pluralidad de sentidos culturales. Ante la globalización, éstas son las armas para establecer conexiones entre las culturas locales. En consecuencia, para construir una sociedad multicultural, para promover la convivencia entre las comunidades locales y la interacción con la sociedad nacional en el escenario de la globalización, se debe, por un lado, refuncionalizar los dispositivos de la disciplina como tácticas de resistencia y creación y, por otro, fortalecer y ejercer los propios recursos de desplazamiento cultural. En suma, las competencias de actuación del agente intercultural a ser desarrolladas son las siguientes.

- Capacidad de diversificar las relaciones culturales: es la habilidad de controlar distintos nichos ecológicos que conlleva la habilidad de desplazarse por diversas formaciones culturales. La diversificación de los sistemas de producción implica la capacidad de diversificar las relaciones culturales, ampliar las redes y conexiones entre las comunidades locales.

- Capacidad de movilizarse entre el centro-*taypi* y la periferie-*puruma*: es la capacidad para desplazarse entre los centros de poder y producción económica y la periferie, entre lo global y lo local y traducir experiencias en uno y otro sentido. La facultad de transformar lo periférico (local) en centros de emergencia de lo singular, en centros de creación de la diversidad y del establecimiento de nuevas conexiones ante la conjunción de los aparatos mundiales.
- Capacidad de generar reciprocidad-*ayni*: es la cualidad de desplazarse mediante prácticas de reciprocidad, de obrar bajo el principio de "hoy por ti mañana por mí". El sentido de cooperación, de complementariedad de esfuerzos y de compromisos implicado en el *ayni*, es la base para el establecimiento de conexiones entre las comunidades locales.
- Capacidad de generar encuentros-*tinku*: el *tinku* como facultad para realizar encuentros con los diferentes, entre los polos global-local, para crear condiciones que posibilitan un encuentro que, además de generar una complementariedad entre los opuestos, permite la reafirmación de la diferencia y la identidad. Las experiencias que se construyen en el *tinku*, el intercambio de valores y saberes, son condiciones por las que el agente intercultural se potencia. La generación de encuentros es la vía por la que el agente intercultural recompone su identidad, sus proyecciones personales y los horizontes de las culturas locales.
- Capacidad de vivir en una perspectiva de devenir-k*uti*: es la facultad de concebir la realidad en constante devenir, a través de ciclos temporales que se repiten de modo regular y de cambios de época bruscos (irregular). Esta competencia implica vivir con la esperanza de una vida posterior diferente, proyectar posibilidades de realización de las culturas locales y generar cambios en estas direcciones. En este sentido, el agente intercultural desarrolla la capacidad de proyectarse como constituyente de las culturas locales.

La diversificación de las relaciones culturales, la movilización centro-periferie, la reciprocidad, el encuentro y la proyección, son cualidades que el agente intercultural desarrolla en sus desplazamientos culturales extensivos e intensivos, en la creación de sí mismo (autopoiesis) y en las tácticas de resistencia y creación. Construir una convivencia entre las diferentes culturas en el escenario de la globalización, requiere desarrollar estrategias interculturales para dialogar con las máquinas mundiales. Sólo a través del ejercicio de los propios procedimientos locales y de la refuncionalización de las estrategias disciplinantes como tácticas autopoiéticas, es como las culturas locales pueden construirse; ante todo, a través de una actuación de resistencia y creación de parte de los agentes interculturales.

Frente a una educación que se encarga de disciplinar y normalizar sujetos, agentes reproductores del sistema dominante, es necesario implementar una educación intercultural orientada a formar al agente intercultural. Una educación que, en lugar de disciplinar buenos ciudadanos que se acoplan a las prácticas pre-establecidas y se identifican con los modelos axiomatizados, forme agentes que resistan y generen poder, nómadas que vivan su realización en cuanto fortalezcan a las comunidades locales. En esta direccion, el objetivo de la educación intercultural se orienta a desarrollar en los agentes interculturales un sistema de competencias generadoras de una pluralidad de sentidos culturales.

IV. POTENCIAMIENTO PERSONAL DEL AGENTE INTERCULTURAL

Con el fin de esclarecer el objetivo de la educación intercultural y los medios que se requieren, a continuación se realiza una esquematización de las competencias que deben desarrollarse en los agentes interculturales y las condiciones formativas para el trabajo pedagógico. Las capacidades destacadas como propias de todo existente humano y de los agentes interculturales, ejemplificados a través de las cualidades con las cuales se desarrollan los aymaras, son elementos que necesitan ser considerados en la definición de las competencias interculturales.

De igual forma, el diseño de un currículum debe partir de las condiciones y potencialidades que fluyen tanto en las culturas locales, como en la cultura de las sociedades modernas.

De acuerdo con Martiriano Román Pérez y Eloisa Díez López (1994), el diseño del currículum requiere ser construido a partir de su fundamento, de la cultura. La cultura de una sociedad está conformada por cuatro elementos fundamentales: contenidos (conceptos, ideas, sistemas mentales, hipótesis, leyes), procedimientos (métodos, estrategias, formas de hacer de base tecnológica o técnica), capacidades (destrezas, habilidades, procesos) y valores (actitudes, normas, creencias). Según estos autores, el currículo "es la cultura social convertida en cultura escolar, por medio de las instituciones escolares y de los profesores (...) como un modelo de aprendizaje-enseñanza en el cual se insertan los programas escolares" (1994: 53). Este planteamiento se basa en un enfoque cognitivo-contextual que se orienta a desarrollar capacidades y valores. Desde esta perspectiva, se define el currículum como la organización de contenidos y procedimientos que facilitan el desarrollo de capacidades y valores.

Sin embargo, la formación del agente intercultural requiere ir más allá de los esquemas de las teorías psicológicas y pedagógicas cognoscitivistas que se centran, por un lado, en desarrollar los esquemas de conocimientos o los esquemas cognoscitivos y, por otro, en organizar sólo las condiciones pedagógicas como una varita mágica. El agente intercultural requiere ser potenciado en su integridad, desarrollar su forma de ser y el sentido de su personalidad. Para esto, es necesario crear una diversidad de condiciones, como las condiciones pedagógicas, psicológicas, sociales, físicas e institucionales. En esta dirección, se define el currículum intercultural como un proceso de organización de contenidos y procedimientos multiculturales que posibilitan el desarrollo de la personalidad del agente intercultural.

A continuación, de manera general, se señalan las competencias y las condiciones formativas que deben contemplarse en la educación intercultural.

A. DESARROLLO DE COMPETENCIAS

El ser humano es un organismo vivo que se caracteriza por actuar sobre la realidad y por su capacidad de actuar sobre sí mismo. De este modo, las formaciones psicológicas organizadas en su personalidad tienen la facultad de desarrollar funciones de regulación (organizar sus desplazamientos extensivos en la realidad, actuar sobre los estímulos ambientales) y de autorregulación (organizar los propios desplazamientos intensivos que crea su personalidad, actuar sobre sí mismo). Ello implica, entonces, desarrollar en los agentes interculturales dos grupos de competencias: las reguladoras y las autorreguladoras.

1. DESARROLLO DE COMPETENCIAS REGULADORAS

Las competencias reguladoras son aquellas cualidades que expresan la capacidad de actuar y operar sobre la realidad: conocer y comprender la sociedad, desarrollar tácticas de resistencia y creación, realizar desplazamientos por las culturas y desarrollar prácticas de convivencia. Ante todo, implica un conocimiento de las disciplinas de conocimientos (asignaturas) y de las problemáticas de la realidad (problemas y potencialidades culturales, necesidades y aspiraciones de los agentes culturales). Las competencias de regulación se expresan básicamente en tres tipos de capacidades.

a. Competencias conceptuales: Capacidad de conocimiento y comprensión de las potencialidades culturales, de analizar, describir, explicar e interpretar los hechos, las experiencias, las potencialidades culturales y las relaciones interculturales, de desplazarse intensivamente por diferentes culturas a través de la imaginación y de las proyecciones. Capacidad de resistir y crear por medio de la crítica de las formas de pensar y conocer y la facultad de componer la realidad mediante la crítica.
b. Competencias procedimentales: Consisten en la capacidad de actuación práctica sobre la realidad; esto es, realización de actividades, construcción de objetos o materiales, composición de textos, de prácticas, destreza en la generación de ideas y

proyectos; capacidad de desplazarse extensivamente a través de procedimientos de diversificación de las relaciones culturales, de movilización centro-periferie, *tinku*, *ayni* y *kuti*. Es la capacidad de resistir y crear a través de prácticas y maneras de usar.

c. Competencias actitudinales: Capacidad de apreciar los conocimientos disciplinarios y de valorar los saberes y las potencialidades de las culturas. Consiste en expresar una actitud positiva hacia los otros, demostrar interés por comprender y actuar sobre la realidad.

2. *DESARROLLO DE COMPETENCIAS AUTORREGULADORAS*

Las competencias autorreguladoras son cualidades personales que se expresan como la capacidad de actuar sobre las propias potencialidades personales. Implican un proceso de conocimiento y valoración de las potencialidades personales y una actuación orientada a fortalecer las propias capacidades mediante la asimilación de nuevas experiencias construidas en los desplazamientos y a través de una sistemática acción formativa: metacognición, autorregulación, autoformación, autoeducación. La autovaloración, las motivaciones, los caracteres volitivos y las capacidades cognoscitivas son las formaciones que mediatizan esta capacidad autorreguladora. Estas competencias, por medio de la personalización de experiencias, cristalizan nuevas formaciones personales. Por medio de ellas, el agente (re)compone sus estructuras y su forma de ser y organiza su desarrollo en función de los horizontes que asume. Esta capacidad autorreguladora constituye el mecanismo fundamental de la *autopoiesis*, de esa capacidad por la que el agente construye su propio devenir. Estas potencialidades autorreguladoras se expresan en tres subtipos de competencias.

a. Competencias de conocimiento y valoración de sí mismo (autovaloración). Capacidad de autocrítica, de tomar conciencia de las condiciones y posibilidades personales, y de apreciarse a sí mismo. Implican:

- La capacidad de valorar y aceptar las condiciones reales de su desarrollo, afirmarse a sí mismo (identidad) y desarrollar una confianza en sí mismo ; y
- La capacidad de conocer y valorar el desempeño de las competencias reguladoras, de juzgar la forma de actuar sobre la realidad y de retroalimentarse con los resultados generados.
- capacidad de proyectarse en el futuro, cristalizar posibilidades personales, imaginar horizontes de realización; visualizar y apreciar las identidades, formas de ser y estilos de vivir que se desea vivir.

b. Competencias de actuación. Capacidad de desenvolvimiento personal, de actuar con destreza y habilidad en la expresión del modo de ser del agente en las distintas esferas de la vida, social, familiar, laboral, académica, sexual, etc. Es una competencia por el cual el agente se desenvuelve como persona motivada, asertiva, creativa, persistente, independiente, racional, etc., de acuerdo, por un lado, a las expectativas sociales y, por otro, a la imagen de sí que busca desarrollar.

c. Competencias de construcción de sí mismo (autoconstrucción). Es la capacidad del agente de operar y organizar la recomposición de sus estructuras, de su forma de ser y vivir. Implica:

- una capacidad de metarregulación. La facultad de ciertos procesos psicológicos para organizar los desplazamientos y las creaciones de otras formaciones psicológicas; un proceso de reflexividad (reflexión sobre sí mismo) y determinación que permite apreciar las operaciones de los distintos procesos psicológicos y recomponer los sentidos y las formas de estas operaciones.
- una capacidad de autoformación. La facultad volitiva y de reflexividad sostenida que cristaliza y desarrolla nuevas estructuras, que recompone las potencialidades existentes

a través de entrenamientos, ejercicios, informaciones, procedimientos y medios autoadministrados.

B. ORGANIZACIÓN DE LAS CONDICIONES QUE POSIBILITAN EL CAMBIO

Como se ha definido, la educación es un proceso de organización de condiciones formativas que facilitan el desarrollo de la personalidad del agente. En este marco, la enseñanza es un proceso de creación, organización y disposición de condiciones que facilitan el aprendizaje. En consecuencia, la organización de contenidos y procedimientos que faciliten el desarrollo de la personalidad del agente intercultural implica disponer condiciones pedagógicas, psicológicas, sociales, físicas e institucionales, donde los elementos locales y globales se complementan creativamente.

1. **Condiciones pedagógicas**. Supone crear un ambiente didáctico que organice las nuevas experiencias de manera significativa. Este proceso requiere definir:

   a. Competencias interculturales: capacidades que respondan a una actuación general, regional y local.
   b. Contenidos referidos a las disciplinas y problemáticas de la realidad.

      - Conocimientos, áreas y disciplinas de conocimiento.
      - Problemas, necesidades y potencialidades nacionales, regionales y locales (culturales).

   c. Estrategias metodológicas.

      - Métodos generales de potenciamiento personal: observación correctiva, diálogo formativo, problematización, medición, experimento formativo y trabajo de equipo.
      - Métodos didácticos estandarizados.

- Procedimientos, técnicas y tácticas locales.
- Actividades de exploración-diagnóstico, información, orientación, formación, elaboración de proyectos y evaluación.

d. Recursos e instrumentos.

- Materiales e instrumentos didácticos estandarizados.
- Materiales e instrumentos locales, contextualizados culturalmente.

e. Evaluación: valoración de los procesos y resultados del proceso enseñanza-aprendizaje mediante procedimientos y técnicas tanto cuantitativas como cualitativas.

2. **Condiciones psicológicas**. Crear un ambiente de libertad y seguridad psicológica.

a. Aceptación: aceptar al agente tal como es, sin discriminar su condición étnica, cultural ni lingüística.
b. Comprensión empática: comprender el mundo y sus procesos desde las percepciones, los pensamientos y esquemas del agente étnica y culturalmente diferente.
c. Autenticidad: capacidad del docente para mostrarse tal como es, de desarrollar en los agentes la congruencia a través de su propia actuación.
d. Motivación: generar un ambiente de expectativa y motivación. Despertar el interés por la actuación intercultural sobre sí mismo y sobre las diversas realidades culturales. Facilitar la cristalización de horizontes personales y culturales como elementos motivantes.
e. Comunicación: establecer una relación de diálogo entre las personas, un encuentro que genere confianza, conocimiento y crecimiento personal.
f. Confianza: facilitar la seguridad en la actuación personal y confianza en el futuro.

g. Apoyo afectivo: otorgar aprecio y cariño de forma que el agente se sienta valorado por su actuación, por su forma de ser y vivir.

Estas condiciones psicológicas deben generar un ambiente que favorezca el respeto, la confianza, el pluralismo y la convivencia democrática entre los diferentes.

3. **Condiciones sociales**. Organizar la participación de los agentes sociales que cooperan en el aprendizaje y desarrollo de las competencias interculturales: equipo de profesores, equipo técnico, padres de familia y comunidad. Es importante que las organizaciones sociales participen no sólo en la fiscalización del proceso educativo, sino también en la construcción de proyectos sociales donde puedan expresar las necesidades y aspiraciones de la región, las potencialidades y utopías de las culturas locales.
4. **Condiciones físicas**. La disposición de una infraestructura apropiada, con edificaciones que expresen la riqueza cultural, con materiales construidos sobre la base de elementos regionales o locales.

5. **Condiciones institucionales**. Las instituciones educativas deben tener características multiculturales, constituir un personal administrativo y docente de diversas condiciones culturales, construir proyectos educativos institucionales con visiones y misiones fundadas en principios y objetivos multiculturales, y establecer un modo de enseñanza definido por la actuación intercultural. A este respecto, Albó (2001: 16) escribe

> "Que toda institución educativa, tanto estatal como privada, reconozca y exprese en su misma estructura la diversidad cultural de su entorno y tenga la capacidad de relacionarse satisfactoriamente con sus usuarios regulares de acuerdo a sus variadas características e identidades culturales".

La educación intercultural tiene como desafío hacer que la condición multicultural de una sociedad y el sistema de relaciones interculturales

se constituyan en una condición del crecimiento personal de los agentes interculturales. Al mismo tiempo es necesario desarrollar en los agentes interculturales la convicción de que la realización personal resulta de un proceso de desplazamientos culturales y que la identidad se construye en cuanto se afirman como constituyentes de las culturas locales. Esto implica que el mayor objetivo de la educación intercultural sea desarrollar la capacidad de autodeterminación de los agentes interculturales y su capacidad de autoeducarse en función de los horizontes de identidad, de sentido de vida y de autorrealización proyectados por ellos mismos.

En esta dirección, se debe lograr que los propios agentes interculturales creen, organicen y dispongan las condiciones formativas (pedagógicas, psicológicas y sociales) de su realización. Esto lleva a concebir la educación intercultural como un proceso que facilita el desarrollo de la capacidad *autopoiética* de los agentes interculturales, de un devenir de sí mismos determinado por la personalización de experiencias construidas en los desplazamientos culturales, mediatizado por un modo de instituir culturas locales en los escenarios de la globalización.

BIBLIOGRAFÍA

ALVARADO, Virgilio
2002 "Políticas públicas e interculturalidad". Fuller, N. *Interculturalidad y política*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

ALBO, Xavier
2000 *Iguales aunque diferentes*. La Paz: CIPCA.

ALBO, Xavier
2001 "Políticas interculturales en la educación". V. H. Quintanilla (Editor), *Interculturalidad*. La Paz: CIE-UMSA.

ALBO, Xavier
2002 *Educando en la diferencia*. La Paz: CIPCA.

ALSINA, Miguel
1999 *Comunicación intercultural*. España: Anthropos.

BERG, Van y SCHIFFERS, Norbert (Compiladores)
1992 *La cosmovisión aymara*. La Paz: UCB/Hisbol.

CERTEAU, Michel
1996 *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.

CONDARCO, Ramiro y MURRA, John
1987 *La teoría de la complementariedad vertical ecosimbiótica.* La Paz:: Hisbol.

DELEUZE, Guilles y GUATTARI, Felix
1997 *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia.* Valencia: Pretextos.

DORSCH, F.
1985 *Diccionario de psicología.* Barcelona: Herder.

EARLS, John
1989 *Planificación agrícola andina.* Lima-Perú: Cofide.

HARRIS, Olivia y BOUYSSE, Therese
1988 "Pacha: en torno al pensamiento aymara". Albó, X. *Raíces de América.* Madrid: Alianza.

ILIZARBE, Carmen
2002 "Democracia e interculturalidad en las relaciones entre estado y sociedad". Fuller, N. *Interculturalidad y política.* Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

ITURRALDE, Diego
1997 *Seminario Educación intercultural.* La Paz. Universidad Andina-UMSA.

LACLAU, Ernerst
2002 *El ocaso de la soberanía estatal.* Argentina: clarín.com

MARIACA, Guillermo
1999 *Refugios de la utopía.* La Paz: SIERPE.

MARIACA, Guillermo
2001 "Los cuerpos del aire: ensayo bailado en torno a tres danzas cholas". V. H. Quintanilla (Editor), *Interculturalidad.* La Paz: CIE-UMSA.

MARIACA, Guillermo
2002 "Una visión de futuro". *Comunicación y educación* Nº 4. La Paz: INSSB-UMSA.

MATURANA, Humberto
1997 *La realidad: ¿Objetiva o construida? Fundamentos biológicos del conocimiento II*. España: Anthropos.

MATURANA, Humberto
1996 *Desde la biología a la psicología*. Chile: Editorial universitaria.

MEDINA, Javier
2000 *Diálogo de sordos*. Bolivia: CEBIAE.

MONTES, Fernando
1999 La máscara de piedra. La Paz: Armonía.

OLIVÉ, León
1999 *Multiculturalismo y pluralismo*. México: Paidós.

PRADA, Ana Rebeca
1997 "Notas sobre viaje cultural y nomadismo". *Estudios bolivianos* 3, p. 143-282. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos-UMSA.

QUINTANILLA, Victor Hugo
2001 "Para una crítica de la interculturalidad". V. H. Quintanilla (Editor), *Interculturalidad*. La Paz: CIE-UMSA.

ROJAS, Gonzalo
1994 *Democracia en Bolivia hoy y mañana*. La Paz: CIPCA.

ROMÁN, Martiriano y DÍEZ, Eloísa
1994 *Currículum y enseñanza*. España: EOS.

TAPIA, Luis
2002 La *condición multisocietal*. La Paz: CIDES-UMSA.

TINTAYA, Porfidio
2002 *Aprendizaje*. La Paz: IEB-UMSA.

TINTAYA, Porfidio
2001 *Utopías e interculturalidad*. Tesis de Maestría, Universidad Mayor de San Andrés. La Paz.

TUBINO. Fidel
2002 "Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva". Fuller, N. *Interculturalidad y política*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

UNTOJA, Fernando
1992 *Retorno al ayllu*. La Paz: CADA.

WALSH. Catherine
2002 "(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador". Fuller, N. *Interculturalidad y política*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Fuente: *Foto Lecturas Espaciales Aymaras*, Zacarías Alavi Mamani

APRENDIZAJE

Una aproximación desde la psicología de la personalidad

Porfidio Tintaya C.

I. INTRODUCCIÓN

En el marco del proceso de la Reforma Educativa que se está desarrollando en Bolivia se ha dado un importante paso para dejar atrás una concepción reduccionista del proceso de aprendizaje, hegemonizado desde principios del siglo XX por el conductismo. De la mano del constructivismo se ha replanteado una concepción educativa que busca responder a las necesidades de desarrollo del país. Las evaluaciones iniciales muestran algunos avances pero también dificultades.

Entre diversos factores que dificultan aún la organización eficiente del proceso pedagógico se encuentra la concepción de aprendizaje en la que se sustenta la Reforma Educativa. Este proceso, entendido como construcción de conocimientos, es una aproximación todavía parcial. El constructivismo cognoscitivo no da cuenta de cómo el aprendizaje es mediatizado por las proyecciones personales. El aprendizaje centrado en la construcción de esquemas cognoscitivos constituye otro reduccionismo, al igual que la visión conductista. A pesar de postular el desarrollo de la autoestima y de los valores, estos son considerados como agregados complementarios al proceso cognoscitivo.

Si bien se impulsa la enseñanza tanto de contenidos disciplinarios como de los ejes transversales, no se fomenta la comprensión del niño o adolescente como persona. Además de fortalecer el conocimiento de las ciencias, de las distintas problemáticas de la realidad, es necesario potenciar al propio agente. La vida del niño o adolescente no se reduce a esquemas cognoscitivos, sino que constituye una potencialidad física y psicológica compleja organizada en la personalidad.

En este trabajo se pretende mostrar un modo diferente de abordar el aprendizaje. Por un lado, se expone la manera en que este proceso conforma un mecanismo de construcción del modo de ser y, por otro, se lo comprende desde las experiencias más intensas que vive el niño. La descripción del proceso de aprendizaje se enfoca no desde los espacios formales, como son el aula o el laboratorio, sino desde espacios no formales, como por ejemplo, los juegos.

Respecto al mecanismo o proceso de aprendizaje, al menos dos concepciones se han destacado por su fuerte influencia tanto en el mundo académico como en las certezas cotidianas. En las siguientes definiciones se exponen algunas ideas en torno a las cuales la investigación psicológica, así como la práctica educativa, han organizado distintas políticas de entendimiento y de aplicación de proyectos educativos.

1. "El aprendizaje es una producción de reacciones mediante asociación de estímulos, uno condicionado con otro incondicionado, con lo que el estímulo condicionado adquiere la capacidad de desencadenar la reacción (natural) en el incondicionado. El aprendizaje supone en primer término la formación de vínculos entre el estímulo incondicionado y el estímulo condicionado. El aprendizaje efectivo, sólo tiene que ver con factores de asociación por contigüidad" (Pavlov 1903, en: Swenson 1984: 50).
2. El aprendizaje es un condicionamiento de hábitos. Resulta del vínculo que se establece, a través de la ley de frecuencia y de la ley de proximidad temporal, entre estímulo y respuesta (Watson 1914, en: Swenson 1984: 57).

3. "Aprendizaje es un proceso que determina una modificación del comportamiento de carácter adaptativo, siempre que la modificación de las condiciones del ambiente que lo determinaron sean suficientemente estables" (Azcoaga 1979: 30).
4. El aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos.
5. El aprendizaje es la construcción de esquemas cognitivos a través de la asimilación de nuevos conocimientos.
6. El aprendizaje es el proceso de asimilación de las nuevas experiencias en los esquemas cognitivos y la acomodación de éstas a los nuevos objetos.
7. El aprendizaje es un proceso de recepción, selección, organización, almacenamiento y recuperación de la información (Schunk 1997: 152).

Las tres primeras ideas corresponden a la tradición conductista. Las definiciones 1 y 2 muestran el proceso de aprendizaje por condicionamiento y asociación en tanto que la tercera muestra la exigencia de una consecuencia que el aprendizaje debe generar: la adaptación del organismo al ambiente a través de la modificación de su comportamiento. El segundo grupo de definiciones (4, 5 y 6) se postula en el marco de la teoría piagetiana. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no es una mera adquisición de contenidos, sino una construcción donde la asimilación y la acomodación son los mecanismos fundamentales de la construcción de las estructuras cognitivas. La séptima definición corresponde a la teoría del procesamiento de la información. En ella se hace énfasis sobre la forma en que la nueva información es procesada a través de operaciones cognitivas y metacognitivas.

Respecto a los espacios desde donde se comprende el aprendizaje, se han realizado estudios bajo dos situaciones. La primera, en ambientes artificiales, como son los laboratorios; bajo las condiciones del control, manipulación y medición de las variables, se ha logrado definir un principio básico: "El aprendizaje es un proceso de asociación de Estímulo-Estímulo y Estímulo-Respuesta". Así lo han demostrado dos grandes autores: Pavlov (1903) sobre el condicionamiento clásico y

Skinner (1938), sobre el condicionamiento instrumental. La segunda situación se refiere a las aulas de clase. Se hacen observaciones del proceso de aprendizaje en situaciones formales, en ambientes organizados desde la exigencia de rendimiento, en escenarios donde tiene lugar el trabajo racional o cognoscitivo. La razón, el orden, la lógica la comprensión cognoscitiva y la efectividad, son los criterios que explican el proceso de aprendizaje. Bruner (1971), Ausubel (1976), Piaget (1959) y las teorías del procesamiento de la información, conciben el aprendizaje como un proceso cognoscitivo, orientado a construir esquemas cognitivos.

Sin embargo, estas situaciones de aprendizaje, reticuladas por el control de variables y por una formalidad racional, muy poco pueden ayudar a comprender los procesos de asimilación por las que se construyen los modos de ser y convivir. El juego, contrariamente al laboratorio o al aula formal, es un espacio donde se crean diversas experiencias y se vive lo que uno es (movilizando las potencialidades físicas y psicológicas) y lo que uno quiere ser (realizar los horizontes de identidad proyectados). En la actividad lúdica, más que la razón, es la motivación la que induce y orienta la creación e integración de experiencias. En este escenario es donde el niño determina lo que quiere aprender, es decir, conocer, hacer, experimentar, probar, crear para proyectarse y afirmarse a sí mismo. El juego es una condición para posibilidad de la construcción de sí mismo.

II. ESPACIOS DE APRENDIZAJE

Tradicionalmente, las aulas de las escuelas son consideradas como los ambientes apropiados para organizar el proceso educativo. Sin embargo, no son los únicos espacios de aprendizaje. En la vida cotidiana se desarrollan otros con características poco o nada formales, por ejemplo, los juegos, las actividades de grupo, etc. Estos constituyen momentos importantes en los que se elaboran aprendizajes alternativos, complementarios o diferentes. Incluso, en los mismos ámbitos formales de aprendizaje, se abren e instalan los espacios no formales, en los que

se satirizan, parodian, escamotean, resisten o se desestabilizan los procedimientos formales de enseñanza. Los juegos son situaciones donde se viven y construyen aprendizajes significativos.

Desde el punto de vista de los educandos, existen dos tipos de ambientes de aprendizaje: los espacios formales, como las aulas, y los espacios no formales. En otras palabras, desde el punto de vista de los adultos, desde la institucionalidad, las condiciones de enseñanza, de acuerdo al grado de formalidad, se agrupan en dos: en ambientes serios o exigentes y en ambientes poco serios. Los ejemplos modelo de estos dos tipos de condiciones de enseñanza son el aula, por un lado, y el juego, por el otro.

A. ESPACIOS DE APRENDIZAJES FORMALES

En los espacios formales (aulas escolares), determinados por objetivos y normas institucionales, las experiencias de enseñanza y aprendizaje se caracterizan por ser directivas. El profesor, a tiempo de asumir el rol de facilitador, articula las condiciones de enseñanza. Bajo un modelo tradicional, enseña, instruye o transmite conocimientos; en su forma menos ortodoxa, dispone ciertas condiciones para que el alumno construya sus aprendizajes y/o ayuda a que el mismo estructure sus propias condiciones de enseñanza; pero, en el fondo, el profesor es quien organiza el curso del aprendizaje, articula las actividades con relación a sus objetivos de trabajo y a las metas que persigue la institución.

Pretender facilitar aprendizajes significativos en este tipo de ambientes, bajo estas condiciones, es o bien una perfecta racionalidad, o bien un discurso que camufla los reales procesos de disciplinamiento y normalización. No es posible un aprendizaje significativo por la sencilla razón de que el agente no se implica con sus proyecciones personales, porque no hay posibilidad de elección en estos escenarios de vivencias formalizadas por las normas, con contenidos, actividades y evaluaciones instruidas.

En este marco, el aprendizaje significativo, en sentido racional, quizá

sea posible, pero es poco a nada significativo para las posibilidades sentidas del alumno. Sólo imperan la lógica, lo métrico, la formalidad, los deberes y lo racional. En estas condiciones el aprendizaje deja de ser una experiencia emocionante, vivida intensamente. Las proyecciones y utopías de los niños son reprimidas o, en su defecto, refuncionalizadas, reformalizadas, decodificadas y recodificadas. Los escenarios formales de aprendizaje, las aulas especialmente, son ambientes de disciplinamiento y normalización, de inoculación de normas y valores sociales. En este terreno el alumno aprende significativamente las normas, comprende y vive la disciplina, las relaciones de sometimiento, de sujeción y encauzamiento. Ya no acata las normas repitiendo mecánicamente, sino que las vive y comprende significativamente.

B. ESPACIOS DE APRENDIZAJES NO FORMALES

Los juegos constituyen un escenario diferente a los espacios formales. La actividad lúdica es una densidad de vivencias, de temporalidades y espacios que se componen en una realidad virtual; genera e inserta fuerza y sentido a lo real, cristaliza y fortalece las cualidades personales o colectivas. El juego no tiene un espacio propio, un lugar como los parques, multifuncionales, complejos deportivos, canchas o patios. Generalmente, el juego se instala al interior de los ambientes formales, se juega en la misma sala o comedor de la casa, en las aulas, en la calle, en las oficinas, en las salas de espera, en las casas que se visitan y, desde luego, en las canchas y en el patio. A diferencia de la clase, en la que están preformados los momentos y espacios, el juego es una actividad espontánea que se instala en cualquier tiempo y lugar, en instantes donde los niños encuentran la posibilidad de proyectarse libremente, vivir emociones, realizaciones y satisfacciones personales.

El aprendizaje significativo no sólo es una comprensión racional de los significados y la asimilación del nuevo conocimiento a las estructuras previas de interpretación lógica, sino que está relacionado con la construcción de la personalidad como un proceso de creación e integración de experiencias que cristalizan y fortalecen identidades.

Son las proyecciones, la estructura de competencias y formas de ser virtuales, las que regulan el aprendizaje significativo. Las utopías que se componen en los juegos mediatizan la organización de los escenarios, la creación o adecuación de los materiales, las relaciones intersubjetivas, la expresión y actualización de las potencialidades personales y colectivas, la organización y reconstrucción de las formas de ser, pensar, sentir y actuar, de proyectarse y de desempeñarse, y, fundamentalmente, de afirmarse en la propia determinación personal. En el juego, el niño es un agente activo que construye (aprende) su identidad, su autovaloración, la satisfacción de vivir la realización propia, de ser, hacer, conocer, tener, trabajar o estudiar, siendo y actuando de acuerdo al modo en que se concibe a sí mismo.

El juego es una composición densa de actividades y proyecciones, una situación intensa en la que se vive lo virtual de manera real. La actividad lúdica es un *Taypi* (centro), una intensidad centrípeta en la que se condensa lo real y lo virtual, el pasado y el futuro, lo vivido y lo posible, la amenaza y el desafío, la tristeza y la alegría; un *Pacha kuti* (vivencia de un momento nuevo) en el que el mundo se da la vuelta, la realidad virtual organiza la existencia real. El juego es *Pacha*, totalidad de tiempo y espacio, condición formativa u horizonte constitutivo de la personalidad, que activa la zona de desarrollo próximo, espacio donde las motivaciones y utopías mediatizan la forma en que el desarrollo potencial deviene desarrollo real. El juego es también *Ayni*, una reciprocidad que se vive intersubjetivamente, donde las potencialidades de uno cristalizan y se complementan con el otro. Esta actividad es la estética del vivir que actualiza y cristaliza la personalidad, de desarrollo y formación, de creación y aprendizaje.

ESPACIOS DE APRENDIZAJE

ESPACIOS FORMALES – AULAS	ESPACIOS NO FORMALES – JUEGOS
• Relaciones directivas de profesor-alumno. • Tareas y actividades: - Formales. - Predeterminadas y cuadriculadas. • Contenidos y verdades instruilo • Formas de pensar estratificadas. • Objetivo: disciplinar y normalizar sujetos. • Ambiente psicológico de rutina y amenazas. • Mediación de motivaciones externas: - Incentivos. - Reforzamientos.	• Relaciones fluidas y de cooperación. • Tareas y actividades: - No formales que escamotean a las formales. - De resistencia y creación. • Contenidos y verdades creadas. • Formas de pensar que desequilibrandas. universal. • Objetivo: creación de singularidades e identidades • Ambiente psicológico de intensidades y desafíos. • Mediación de motivaciones internas: - Formaciones motivacionales complejas. - Estructuras posibles. - Funciones de inducción, organización y orientación.

III. APRENDIZAJE

Los aportes de la psicología de la personalidad, desarrollada por Fernando González (1985), las ideas de Guilles Deleuze (1997) sobre los trayectos y composiciones nómadas, los de Michel de Certeau (1996) sobre los actos de resistencia, y las de Humberto Maturana (1996) en torno a la capacidad autopoiética del ser humano, así como las observaciones de los juegos de los niños, permiten comprender que el aprendizaje es un proceso de creación de sí mismo. La asociación de estímulos y respuestas la construcción de conocimientos son aspectos que forman parte de este proceso de construcción. El aprendizaje es un

acto de creación e integración de experiencias en las estructuras personales. Esto, en una situación de aprendizaje, implica la movilización, por parte del agente, de todas sus potencialidades físicas y psíquicas para actuar sobre la realidad (problema o tarea); también implica la creación de experiencias a partir de las condiciones de enseñanza organizadas, la integración de aquellas en los esquemas de la personalidad y la complejización o potenciamiento de estos esquemas en la dirección de las proyecciones o utopías de realización.

El ser humano no sólo tiene mecanismos de defensa, como lo ha planteado Sigmund Freud, sino también mecanismos de construcción de sí mismo. El aprendizaje es precisamente uno de los principales mecanismos de construcción de la personalidad. A través de este proceso psíquico, el agente actúa sobre sí mismo, activa y potencia su forma de ser y su quehacer en la vida, el sentido de su personalidad. ¿Cómo? Actuando sobre la realidad, organizando y creando experiencias significativas, integrándolas como elementos (significados, operaciones o vivencias) que fortalecen las cualidades personales, su estructura, sus funciones, vivencias y proyecciones. El aprendizaje es un proceso de creación de sí mismo, de autopoiesis: las experiencias que genera y asimila potencian el poder ser, el devenir de sí mismo.

De acuerdo con Humberto Maturana (1996), el organismo humano es un ser autopoiético, un sistema vivo que se crea por su propia autoorganización (Capra, F., 1998, p.181). No es un sistema definido por el agregado de sus componentes psicológicos y biológicos, sino uno determinado por su organización, por su capacidad de estructurarse a través de procesos de regulación y autorregulación. Sus desplazamientos, interacciones, percepciones e interpretaciones están determinados por su estructura.

La actividad psíquica es una formación autopoiética, una estructura intensiva, donde sus cualidades se definen por sus funciones de regulación (actuación sobre el medio, crea e integra nuevas experiencias) y de autorregulación (actuación sobre sí mismo, reorganiza sus elementos en la composición de su ser). Mediante estas funciones, la

relación e integración de las unidades psicológicas da lugar al desarrollo de otras formaciones subjetivas. De igual modo, la personalidad, como un todo, mediatiza la integración y las funciones de los distintos procesos psicológicos.

En sus desplazamientos psíquicos, el ser humano vive experiencias pasadas, presentes y futuras, viaja a través de la imaginación por diferentes espacios y momentos, produce realidades ficticias. Estas realidades, en cuanto son asumidas, generan recorridos (extensivos e intensivos), experiencias que cristalizan cualidades (psíquicas y físicas) y que complejizan la personalidad. El ser humano, además de experimentar formas orgánicas de autopoiesis, vive una autopoiesis intensiva (psíquica): al desplazarse por temporalidades pasadas y futuras, por espacios próximos y lejanos, conocidos y desconocidos, genera realidades virtuales (utopías); éstas, a través de la personalización de experiencias, inducen y operan la construcción de nuevas cualidades estructurales. El agente, mediatizado por su organización subjetiva (necesidades y proyecciones), en sus desplazamientos físicos y psíquicos, crea sus propias condiciones de posibilidad, y por medio del aprendizaje elabora posibilidades en su estructura personal. En consecuencia, el aprendizaje constituye un mecanismo autopoiético por el que el agente organiza las condiciones formativas de su personalidad, como también la recomposición de su devenir ser.

La autopoiesis psicológica tiene una complejidad e intensidad mucho mayor que la autopiesis orgánica. Por ejemplo, en el proceso de realización personal, las motivaciones expresadas en metas y objetivos, movilizan operaciones encargadas de construir una estrategia de acción; la ejecución de ésta compone ciertos materiales (significados, vivencias). En cuanto esta experiencia es internalizada, la estructura de la personalidad -por medio de sus mecanismos de autorregulación- restablece los desequilibrios provocados por la novedad y se recompone con la creación de nuevas estructuras y/o con la transformación de la personalidad.

IV. PROCESO DE APRENDIZAJE

El proceso de aprendizaje comprende una secuencia de acciones y operaciones que se producen durante la asimilación y la acomodación; alude al recorrido que desarrollan las capacidades en su tarea de integrar las nuevas experiencias. Existen estudios que proponen diferentes etapas que se siguen en el aprendizaje. Por ejemplo, Thomas y Rohwer (1986) destacan las siguientes etapas en el proceso de aprendizaje:

- Procesos cognitivos:

  - Selección: diferenciación de las fuentes de información según la importancia o relevancia de criterio.
  - Comprensión: proceso de comprensión significativa del material informativo.
  - Memoria: retención y almacenamiento de la información.
  - Recuperación: recuperación de la información almacenada.
  - Integración: proceso de construcción de relaciones entre los ítems a aprender y los ya aprendidos.

- Procesos de auto-control:

  - Control del tiempo: implica asegurar el suministro del tiempo adecuado.
  - Control del refuerzo: supone minimizar las demandas de competición y conseguir la atención adecuada.
  - Control volitivo: requiere valorar la necesidad de estrategias de auto-control y la adecuación de las actividades de auto-control (En: Beltrán 1996: 41).

En el siguiente cuadro se aprecian otras propuestas sobre las fases del aprendizaje, sistematizadas y comparadas por Jesús Beltrán (1996):

GAGNE Expectativas	COOK-MAYER	ROHWER	SHUELL Expectativas	BELTRAN Sensibilización
Atención Codificación Almacenaje Recuperación Transfer Respuesta Refuerzo	Selección Adquisición Construcción Integración	Selección Comprensión Memoria Recuperación Integración Auto-control	Atención Codificación Comparación Repetición Evaluación	Atención Adquisición Personalización Recuperación Transfer Evaluación

Proceso de aprendizaje (Beltrán, J., 1996, p. 42)

Ante estas percepciones es necesario recordar que el aprendizaje no es un proceso lineal. Una función psicológica, cuando interviene en una etapa determinada, no deja de mediar en el resto del proceso. El aprendizaje es una vivencia fluida, una experiencia intensa en la que emergen diversos procesos de manera permanente. Cada proceso psicológico participa con diferente intensidad en las diversas etapas del aprendizaje. Por ejemplo, a diferencia de lo que plantean Gagné (1972), Shuell (1988) y Beltrán (1996), la atención, en sus distintas formas, interviene a lo largo del proceso y no deja de actuar cuando se pasa a otra etapa. Las diversas formas de la memoria, de igual manera, participan en otras fases, no sólo en la de recuperación o almacenamiento. Lo mismo sucede con la motivación.

El proceso de aprendizaje -tomando en cuenta el grado de complejidad de la tarea y el tiempo que requiere la misma- puede producirse en fracción de segundos, en minutos, horas o días. Las fases del aprendizaje se suceden no siempre de manera lineal; pueden darse simultáneamente, con ritmos rápidos y lentos, en orden de progreso o retroceso, en sentido lineal, paralelo o espiral. Es una experiencia fluida y no tiene una secuencia ordenada de pasos. El aprendizaje constituye una vivencia y densidad de procesos, una concentración de estrategias, un fluir de fuerzas que sólo tienen sentido por el objeto u objetivos que vive el ser humano.

El aprendizaje, desde este punto de vista, tiene las siguientes etapas:

1. Motivación,
2. Percepción,
3. Sensibilidad,
4. Organización de condiciones de enseñanza,
5. Creación de experiencias,
6. Integración de experiencias, y
7. Recomposición de la personalidad. Estas etapas, más que una secuencia de procesos psicológicos, son una sucesión fluida de operaciones que integran varios procesos psicológicos.

A. MOTIVACION

Los desplazamientos, las prácticas, construcciones y formaciones del ser humano están movilizados por sus necesidades y motivaciones. La fuerza y la dirección en que se construyen las experiencias están dinamizadas por las motivaciones personales que se visualizan y viven. Esta fuerza propensiva y generadora orienta la búsqueda de nuevos sentidos y hace que el agente articule espacios, cree condiciones de enseñanza y disponga sus potencialidades personales para vivir nuevos aprendizajes.

La vivencia de lo posible moviliza, organiza y guía el desarrollo, el aprendizaje, los desplazamientos y las construcciones del ser humano. La tensión o ansiedad por vivir lo posible, la búsqueda de realización y la inclinación hacia su posibilidad se expresan en los horizontes de nuevos conocimientos, de nuevas experiencias, de autorrealización, de identidad y de sentido de vida.

MOTIVACIONES
ESTRUCTURAS POSIBLES: saberes, habilidades, capacidades, carácter, competencias, identidades y sentidos de vida que se desean vivir. Funciones de regulación (inducción, organización y orientación) y autorregulación.

B. PERCEPCIÓN

La fase de percepción constituye el encuentro con una realidad generadora de experiencias significativas; es un proceso sensorial que compone reacciones ante los objetos que se perciben en las prácticas, textualidades o discursos, que se aprehenden a través de la visión, la audición y el tacto. Estos contactos sensoriales y emocionales producen una reacción de atracción o repulsión hacia los objetos.

Este primer encuentro (espontáneo o deliberado)puede ser fugaz o duradero, pero es una experiencia donde se viven reacciones cognitivo-perceptuales, reacciones emocionales y actitudinales e incluso motiles. Este encuentro tiene importancia porque es la primera aproximación que genera una disposición perceptivo-emocional en la aprehensión de la situación. La vivencia inicial de este contacto conduce a la realización y desarrollo de una aproximación más profunda movilizando las potencialidades necesarias para comprender significativamente.

ENCUENTRO CON EXPERIENCIAS

Contacto con situaciones, objetos, experiencias y estímulos.

PROCESOS
Sensaciones.
Percepción.
Memoria a corto plazo.

C. ORGANIZACIÓN DE LAS CONDICIONES DE APRENDIZAJE (SENSIBILIZACIÓN)

Una vez que la percepción permite aprehender las propiedades o relaciones del objeto, el agente actúa sobre sí mismo para movilizar sus capacidades, para asimilar las experiencias de manera significativa.

Es decir, se prepara para poner en acción las potencialidades que le permitan, por un lado, comprender el objeto percibido inicialmente y, por otro, integrar experiencias que respondan a sus necesidades de realización personal.

Las condiciones personales que moviliza y dispone el agente para aprender son:

1. Las motivaciones: la fuerza de sus intereses y objetivos orientados a comprender y vivir la experiencia en cuestión.
2. Los caracteres volitivos: una actitud positiva hacia el aprendizaje, la decisión de comprender y la persistencia en el logro de los objetivos, en vivir las realizaciones personales.
3. Las capacidades: conocimientos, habilidades, inteligencia, creatividad, capacidades específicas.

ORGANIZACION DE LAS CONDICIONES DE APRENDIZAJE

ESTRUCTURAS PREVIAS

Actualización de las potencialidades.
Organización de las funciones operativas, inductoras y organizadoras.
Deseos o intenciones de conocer, saber, hacer, tener o vivir nuevas experiencias.
Se conforman estructuras posibles específicas relacionadas con la experiencia en cuestión.

PROCESOS

Actitud de apertura y deseo.
Predisposición para aprender la experiencia en cuestión. Actualización de la memoria a largo plazo:
- Conocimientos y esquemas.
- Experiencias.
- Hábitos.
- Necesidades, motivaciones.
- Atención voluntaria.

D. ORGANIZACIÓN DE LAS CONDICIONES DE ENSEÑANZA

En esta etapa se actúa sobre la realidad, sobre el objeto o experiencia de aprendizaje. Una vez que el agente moviliza sus potencialidades físicas y psicológicas en función a las características del objeto procede a organizar las condiciones externas, a actuar sobre los estímulos e influencias del medio ambiente, a seleccionar y ordenar las informaciones y las orientaciones del profesor.

El agente articula las experiencias y el material de aprendizaje, de acuerdo a sus intereses e ideales, a las identidades que desea vivir:

1. Selecciona ciertas condiciones de enseñanza, delimita un espacio de aprendizaje. No todo lo que viene de afuera es aprendido, se tiende a responder a estímulos que tienen la potencialidad de satisfacer las expectativas.
2. Organiza un campo de aprendizaje, es decir, las condiciones de enseñanza (materiales, experiencias, estrategias y mediadores) que van a facilitar la construcción de los aprendizajes.
3. Construye un campo de aprendizaje, compone una situación espacio-temporal en la que se desarrollan las experiencias de aprendizaje, un contexto donde fluye la creación e integración de experiencias.

E. CREACIÓN DE EXPERIENCIAS

La creación de experiencias es una etapa en la que se cristalizan y componen significados o vivencias que van a ser integrados en las estructuras personales. Las capacidades físicas y psicológicas del agente, tomando en cuenta las condiciones de enseñanza organizadas, crean conceptos, significados, sentidos y vivencias que le interesan para ser asimilados.

ORGANIZACIÓN DE LAS CONDICIONES DE ENSEÑANZA

* Composición de las condiciones pedagógicas, psicológicas, sociales y materiales.
* Creación de experiencias.
* Acción de las funciones y operaciones de ejecución.

PROCESOS

* Pensamiento-razonamiento: análisis-síntesis, inducción-deducción, abstracción-concreción.
* Habilidades: Destrezas.
* Operaciones conductuales: movimientos, hábitos y ejercicios.
* Carácter: persistencia, confianza, asertividad, decisión, disciplina.
* Vivencias afectivo-emocionales: fuerza, compromiso, sentimientos, sensaciones de satisfacción.

Estas operaciones cognitivas, así como las disposiciones emocionales y motivacionales que mediatizan el proceso de creación, tienen como fin construir experiencias significativas (sentidos) expresadas como:

- Conceptos y categorías: ideas que manifiestan las propiedades generales del objeto o experiencia.
- Juicios: enunciados, principios, "leyes".
- Formas de razonamiento, esquemas o estrategias cognitivas y volitivas.
- Vivencias: emociones y sentimientos.
- Imágenes, representaciones y poyecciones.

CREACIÓN DE ELEMENTOS GENERATIVOS

* Conceptos.
* Significados.
* Estrategias, técnicas y tácticas.
* Experiencias, vivencias, emociones.
* Destrezas.
* Formas de razonamiento.

PROCESOS
* Pensamientos.
* Capacidades.
* Motivación.
* Procesos de autorregulación y metacognición.

F. INTEGRACIÓN DE EXPERIENCIAS

Los sentidos y las vivencias, una vez creados, son integrados por el agente a sus estructuras personales. Las experiencias (ideas, conocimientos o vivencias) construidas son internalizadas e incluidas como elementos en la estructura subjetiva, en las estrategias de actuación y proyección. Estas son integradas como *experiencias compuestas* por una densidad de fuerzas y sentidos que generan desequilibrios capaces de desestabilizar la composición física y psicológica del agente y, al mismo tiempo, de recomponerla en nuevas formas de organización.

No toda integración de nuevas experiencias modifica a las estructuras de un modo parecido; se producen diferentes maneras de asimilación determinadas, por un lado, por el grado de amplitud y claridad de las nuevas experiencias y, por otro, por la nitidez, estabilidad y organización de las estructuras personales. En esta dirección, Ausubel establece tres formas de aprendizaje, el subordinado, el supraordinado y el combinatorio. A diferencia de este autor, lo que se plantea es que la *intensidad* y el *sentido* de las operaciones integradoras de las estructuras cognoscitivas (conocimientos previos o ideas de afianzamiento) están determinados por las estructuras posibles, por las formaciones motivacionales. En cada uno de los tipos de aprendizaje señalados participan las proyecciones personales organizando la asimilación de las nuevas ideas subordinadas o supraordinadas a las ideas subordinadas o supraordinadas establecidas en las estructuras cognoscitivas, motivacionales y personales.

INTEGRACIÓN DE EXPERIENCIAS

* Personalización de las experiencias significativas en los esquemas personales que afianzan los horizontes de autorrealización.
* Asimilación de conceptos, proposiciones y palabras. PROCESOS
* Pensamiento-razonamiento: interpretación y comprensión.
* Procesos afectivos: vivencias y sentimientos.
* Acción de los conceptos inclusores.
* Procesos de autorregulación y metacognición.
* Tipos de asimilación.

G. RECOMPOSICIÓN DE LA PERSONALIDAD

En cuanto se asimilan las nuevas experiencias en la estructura personal, ésta se modifica. Los nuevos significados, vivencias y conocimientos, al ser integrados en la personalidad, establecen relaciones con los elementos ya existentes e interrumpen los ritmos y las regularidades del sistema. Producen disonancias cognitivas, de valores y convicciones; intensidades afectivas y desequilibrios emocionales en los ritmos y matices caracteriales, y en las intensidades motivacionales, conflictos y crisis de sentidos. También desestructuran la forma de organización previa. Simultáneamente, el sistema de regulación y autorregulación hace que la nueva experiencia sea incluida como una cualidad en la dinámica de la personalidad, convirtiéndose en un elemento sustancial, parte del sistema de conocimientos, experiencias o de las estrategias y formas de razonamiento.

Los efectos de la fuerza generativa de las nuevas experiencias (significados, vivencias) sobre las diferentes esferas de la personalidad dependen tanto de la complejidad, consistencia, profundidad y relevancia que tiene la nueva experiencia para el ser humano, como también del nivel de integración de la actividad psíquica.

En la reconstrucción de la personalidad participan diversos procesos o mecanismos de autorregulación que inducen, organizan y orientan la

integración y complejización de su estructura. Entre los principales mecanismos que permiten reconstruir la personalidad están: La intracepción, la propiocepción, la metacognición, la autorregulación y la autoeducación.

La nueva experiencia interiorizada, de acuerdo a las formas de asimilación, produce las siguientes transformaciones cuantitativas o cualitativas en los diferentes niveles de integración de la personalidad:

a. La asimilación derivativa. Una experiencia específica produce el afianzamiento de un tipo de estructuras personales.
b. La asimilación correlativa. Una experiencia específica produce la recomposición de las estructuras personales.
c. La asimilación supraordinada. Una experiencia general o grande como concepto, estrategia o experiencia, facilita la creación de nuevas estructuras personales.
d. La asimilación combinatoria. Una experiencia produce el fortalecimiento de las estructuras personales.

RECONSTRUCCIÓN DE LA PERSONALIDAD

* Reconstrucción de conocimientos, contenidos, significados y sentidos.
* Afianzamiento de funciones de las capacidades. Habilidades, intereses, carácter, ideales.
* Intensificación de las emociones, vivencias, necesidades y deseos.
* Reorganización de conceptos supraordinados, subordinados y coordinados.

PROCESOS
- Autorregulación.
- Procesos metacognitivos.
- Convicción de ser diferente.
- Vivencia de la nueva forma de organización y proyección personal.

A manera de síntesis, podemos decir que el aprendizaje es la construcción de sí mismo; implica la movilización de las potencialidades personales y la reconstrucción de las mismas. Es un proceso por el cual el agente, al movilizar y disponer sus potencialidades personales (condiciones de aprendizaje), actúa sobre la realidad organizando las condiciones externas (condiciones de enseñanza) y crea experiencias (significados y vivencias) en relación a sus proyecciones (estructuras posibles) para, posteriormente, integrarlas en sus estructuras personales. En consecuencia, se produce la recomposición y complejización de la personalidad. Los siete instantes del proceso de aprendizaje muestran ante todo tres experiencias fundamentales: La disposición del agente a aprender, la vivencia de la situación de aprendizaje en la que crea significados y la satisfacción de vivir la nueva composición de su forma de ser.

V. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Ante el aprendizaje mecánico que se basa en la asociación de señales y la fijación a través de la repetición la psicología cognitiva de David Ausubel (1976) y la psicología fenomenológica de Carl Rogers (1958), plantean que el ser humano asimila experiencias a través de un aprendizaje significativo. En este proceso participan diferentes potencialidades subjetivas en la organización e interiorización de los nuevos conocimientos; sobre todo se señala que lo que se aprende tiene relación con las capacidades e intereses personales.

Pero mientras para Carl Rogers el aprendizaje significativo es una asimilación vivencial, un proceso autoiniciado que responde a los intereses del ser humano, para David Ausubel es un proceso comprendido, de construcción de estructuras cognoscitivas a través de la asimilación de nuevas experiencias. Ausubel centra el aprendizaje significativo en la asimilación de significados conceptuales, en un mecanismo estrictamente cognoscitivo y que termina en la construcción de estructuras cognoscitivas.

Como se ha visto, el aprendizaje más que la construcción de una esfera psíquica en particular, es un proceso de creación de la personalidad. En este sentido, el aprendizaje significativo consiste en asimilar las experiencias en función a los horizontes de realización personal. Si para Ausubel el aprendizaje significativo tiene lugar cuando los nuevos conceptos se integran a la estructura cognoscitiva previa, para la psicología de la personalidad el aprendizaje significativo es un proceso donde las estructuras previas posibilitan la asimilación de las nuevas experiencias en función a las estructuras posibles. Es un aprendizaje donde las proyecciones, la imaginación y la vivencia de lo posible organizan la creación e integración de nuevas experiencias, emociones, significados y estrategias que recomponen y complejizan las distintas esferas de la personalidad, así como la forma de ser y vivir del agente.

VI. CONDICIONES DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Jean Piaget (1959), considera que una buena enseñanza debe tomar en cuenta el desarrollo o la madurez mental del sujeto. El aprendizaje es efectivo cuando se facilitan contenidos para los cuales existe ya una estructura mental capaz de asimilarla. La condición para facilitar un aprendizaje es organizar la enseñanza de determinados conocimientos, considerando las estructuras mentales con que cuenta el sujeto. En esta misma dirección, Ausubel (1976) señala que el aprendizaje significativo tiene tres condiciones: la estructura de conocimientos previos, el material significativo y el interés cognoscitivo. Para este autor, el profesor, durante el proceso de enseñanza, debe tomar en cuenta los conocimientos previos que tiene el niño, como también su disposición para aprender (interés cognoscitivo). Sólo en función a lo que el niño ya sabe, se organiza el material a ser enseñado. El material es significativo en cuanto está estructurado de manera coherente (significatividad lógica) y en relación a lo que ya sabe el niño (significatividad psicológica). En última instancia -dice Ausubel- el aprendizaje significativo depende de dos factores: de la naturaleza del material que se va a aprender, y de la estructura cognoscitiva del alumno en particular (1976, p. 57).

Sin embargo, los desplazamientos y las creaciones prácticas e ideativas que realiza el ser humano en las diferentes actividades son evidencias que escapan a esos parámetros. Por ejemplo, en los juegos de los niños, espacio en el que se producen los aprendizajes más significativos, se aprecia que los conocimientos previos y el material significativo no son los únicos elementos; existen otros elementos, como el deseo de vivir nuevas experiencias y emociones, el planteamiento de objetivos, el deseo de ser diferente y las proyecciones (imaginación) de sí mismo, en las que se visualiza con nuevas cualidades y capacidades. Todas estas intensidades son procesos motivacionales que dinamizan el sentido de la asimilación de las nuevas experiencias.

El aprendizaje es dinamizado por el niño tanto por la estructura de capacidades y conocimientos previos, como por la estructura de capacidades y cualidades que se desea tener; estas se configuran como estructuras posibles. Son las capacidades y cualidades proyectadas en el futuro inmediato o mediato, asumidas y vividas, las que dinamizan, organizan y orientan el aprendizaje. Las utopías de ser, de hacer, de vivir nuevas experiencias y satisfacciones personales son las que mediatizan el aprendizaje. En consecuencia, las condiciones del aprendizaje significativo están conformadas por tres elementos: las estructuras posibles, las estructuras previas y el material significativo. Las dos primeras son dimensiones de las condiciones de aprendizaje, es decir, son potencialidades personales. En cambio la tercera es una dimensión específica de las condiciones de enseñanza es decir, de los procesos de la realidad.

De modo general, las condiciones formativas del desarrollo de la personalidad están conformadas por dos factores: el ser humano y la realidad. En el proceso educativo, estos dos factores se expresan como condiciones de aprendizaje y como condiciones de enseñanza, respectivamente.

- Las condiciones de aprendizaje: Constituyen las potencialidades físicas y psicológicas del agente. En el proceso de aprendizaje, el ser humano pone en movimiento

todas sus potencialidades personales como instrumentos o estrategias con las que genera y asimila nuevas experiencias.

- Las condiciones de enseñanza: Aluden a los factores de la realidad que se organizan y disponen para facilitar el aprendizaje. Entre las condiciones específicas que construyen el proceso de enseñanza se encuentran: las condiciones didácticas, psicológicas, sociales, físicas e institucionales.

CONDICIONES DE APRENDIZAJE CONDICIONES DE ENSEÑANZA	
PERSONALIDAD	REALIDAD
Aspecto psicológico * Autovaloración * Vocación * Motivación * Capacidades * Carácter * Cognoscitivo * Afectivo * Lenguaje Aspecto biológico * Sistema nervioso. * Sistema interno. * Sistema esquelético muscular.	* Condiciones didácticas: programasobjetivos y competencias, contenidos, métodos, técnicas, instrumentos, evaluación. * Condiciones psicológicas: ambiente de libertad y seguridad psicológica, (autenticidad, aceptación incondicional, comprensión empática). * Condiciones sociales: facilitadores, compañeros, padres y comunidad. * Condiciones físicas: infraestructura, mobiliarios, materiales didácticos y de escritorio. * Condiciones institucionales: bibliotecas museos, centros de Internet, empresas.

De manera específica, las condiciones que posibilitan el aprendizaje significativo son, por un lado, las estructuras previas y las estructuras

posibles como potencialidades personales y, por otro lado, el material significativo como potencialidades específicas de la realidad.

CONDICIONES DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
ESTRUCTURAS POSIBLES * Competencias que no se poseen, pero que se desean tener como cualidades. * Capacidades y cualidades personales proyectadas en el futuro. * Horizontes de identidad, sentido de y vida, realización personal.
MATERIAL SIGNIFICATIVO Conjunto de contenidos, recursos y estrategias que se organizan y disponen. Este material debe tener: * Una significatividad lógica: contenidos experiencias o conceptos coherentes y claros, * una significatividad psicológica: es decir deben estar organizados en función a las estructuras previas y en relación a las proyecciones personales.
ESTRUCTURAS PREVIAS * Capacidades y competencias maduradas. * Conocimientos, pensamientos, convicciones, concepciones desarrolladas. * Carácter, autoestima, lenguaje.

Tanto en el proceso educativo como también en las actividades cotidianas (juegos) las estructuras previas y estructuras posibles son potencialidades personales que facilitan el aprendizaje. Las operaciones, intensidades, vivencias y las proyecciones psicológicas mediatizan el aprendizaje, la creación de experiencias y la asimilación de las mismas

en las estructuras personales. Las estructuras previas conforman el sistema de instrumentos conceptuales, procedimentales y actitudinales que actúan sobre la realidad operan y transforman las condiciones de enseñanza (material significativo) en experiencias, conceptos, vivencias o significados. Las estructuras posibles son un sistema de cualidades ideales (motivos) que intensifican y otorgan sentido a las operaciones de las capacidades. Las estructuras posibles organizan y orientan la creación e integración de las nuevas experiencias en el desarrollo de la personalidad.

El material significativo, en tanto concreción específica de las condiciones de enseñanza, constituye un conjunto de experiencias (contenido disciplinario, conceptos, ideas, vivencias, procedimientos y estrategias) organizadas en el proceso de enseñanza. Este sistema de experiencias debe tener una significatividad lógica y psicológica. Es lógicamente significativo cuando el material es coherente; se aprende (comprende) mejor cuando el material es claro y sin contradicciones. Es psicológicamente significativo cuando estas experiencias se articulan con relación a las estructuras previas y en función a las estructuras posibles, se aprende efectiva y significativamente experiencias para las que se tienen los instrumentos personales y experiencias que interesan, que posibilitan la realización de las proyecciones personales.

El aprendizaje significativo es un proceso de creación e integración de experiencias que cristalizan y fortalecen las proyecciones personales, que posibilitan la construcción y vivencia de los horizontes de identidad, sentido de vida, de nuevos conocimientos y de nuevas experiencias. Este aprendizaje crea y potencia nuevas formas de ser y convivir y moviliza y afianza el sentido de desarrollo de la personalidad del agente. Las experiencias del aprendizaje significativo son elementos de autodesarrollo, cualidades que intensifican, recomponen y complejizan la organización y el desarrollo de las estructuras personales. Son experiencias que potencian el devenir del ser humano, su realización.

La consideración de las condiciones del aprendizaje significativo en el proceso educativo es una cuestión importante. El profesor, al momento

de crear, organizar y disponer las condiciones de enseñanza, debe tener presente que es necesario facilitar al niño o adolescente un material significativo. Para esto, debe conocer, por un lado, la estructura de las disciplinas científicas, los problemas de la realidad y las experiencias cotidianas, y, por otro lado, conocer al alumno, tanto sus estructuras previas (lo que ya sabe), como sus estructuras posibles (lo que desea, sus proyecciones). En consecuencia, el profesor organiza y dispone el material de acuerdo a lo que el alumno sabe y desea, en función a sus capacidades y proyecciones personales. El sistema de contenidos y vivencias organizado de esta manera, se constituye en un material significativo, por cuanto se trata de experiencias que activan las potencialidades previas y dinamizan la cristalización y el potenciamiento de las estructuras posibles.

BIBLIOGRAFIA

AUSUBEL, David
1978 *Psicología cognitiva*. México: Trillas.

AZCOAGA, Juan y otros.
1979 *Alteraciones en el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Paidós.

BATTRO, A.
1971 *El pensamiento de Jean Piaget*. Argentina: Emecé.

BRUNER, Jerome
1987 *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.

CAPRA, Fritjot
1996 *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama.

CARLSON, Neil
1996 *Fundamentos de psicología fisiológica*. México: Prentice Hall.

Di sCAPRIO, Nicolás
1987 *Teorías de la personalidad*. México: Interamericana.

GONZÁLEZ, Fernando
1983 *La motivación moral en adolescentes y jóvenes*. La Habana: Pueblo y educación.

GONZÁLEZ, Fernando
1985 *Psicología de la personalidad*. La Habana: Pueblo y educación.

GONZÁLEZ, Fernando
1989 *La personalidad, su desarrollo y educación*. La Habana: Pueblo y educación.

HARDY, Thomas
1998 *Aprendizaje y cognición*. Madrid: Prentice Hall.

HILGARDT, Ernest
1976 *Teorías del aprendizaje*. México: Trillas.

MATURANA, Humberto
1997 *La realidad: ¿Objetiva o construida?*. España: Anthropos.

ONTORIA, Antonio
1992 *Mapas conceptuales*. Madrid: Narces, S.A.

PÉREZ, Royman y GALLEGO-BADILLO, Rómulo
1994 Corrientes constructivistas. Colombia: Magisterio.

PIAGET, Jean
1971 *El estructuralismo*. Argentina: Proteo.

POZO, Juan Ignacio
1997 *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

PUENTE, Anibal
1998 *Cognición y aprendizaje*. España: Pirámide.

PUZIREI, A.
1989 *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vygotsky, A. Leontiev, A. Luria*. Moscú: Progreso.

SCHUNK, Dale
1997 *Teorías del aprendizaje*: México: Prentice Hall.

SWENSON, Leland
1984 *Teorías del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.

TINTAYA, Porfidio
1996 *La educación vocacional de nuestros hijos*. La Paz: Edcom.

TINTAYA, Porfidio
1998 *Constructivismo y educación de la personalidad*. La Paz: Edcon.

TINTAYA, Porfidio
2001 *Proyectos de innovación pedagógica*. La Paz: CIE, INSSB-UMSA.

TINTAYA, Porfidio
2002 *Aprendizaje*. La Paz: IEB-UMSA.

VEGA, Manuel
1990 *Introducción a la psicología cognitiva*. España: Alianza.

VERLEE, Linda
1986 *Aprender con todo el cerebro*. España: Martínez Roca.

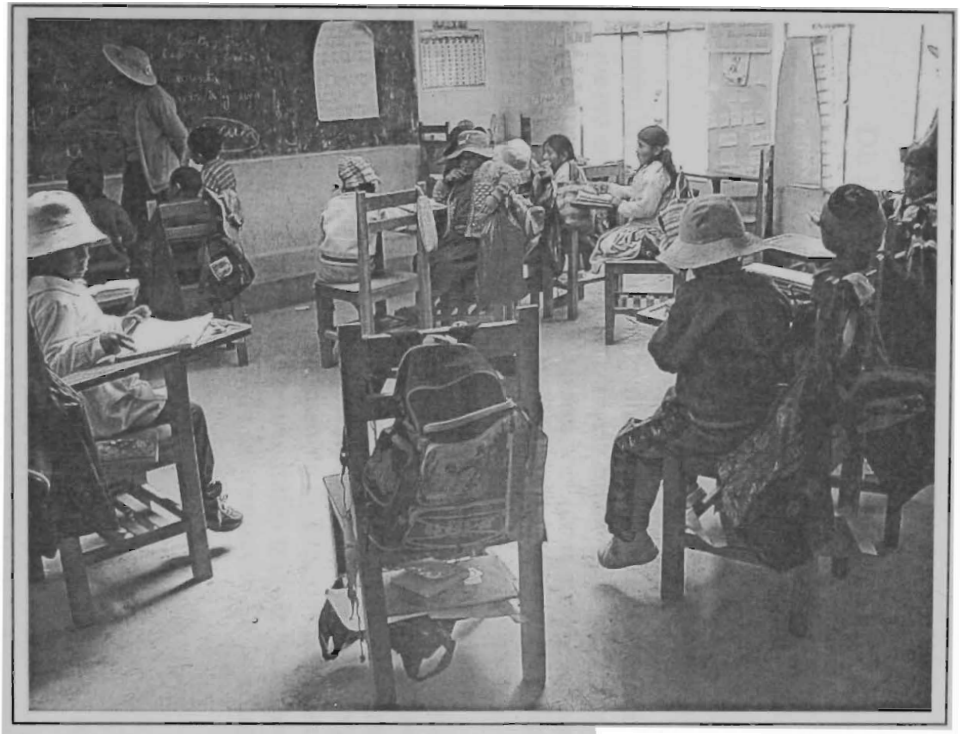
WERTSCH, James
1988 *Vygotsky y la formación social de la mente*. España: Paidós.

VYGOTSKY, Lev S.
1979 *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

VYGOTSKY, Lev S.
1995 *Pensamiento y lenguaje*. España: Paidós.

ZEMELMAN, Hugo
1987 *El uso crítico de la teoría*. México: Universidad de las Naciones Unidas.

ZHUKVOSKAIA, R. I.
1987 *El juego y su importancia pedagógica*. La Habana: Pueblo y educación.



Fuente: *Foto Lecturas Espaciales Aymaras*, Zacarías Alavi Mamani

MUTACIÓN DE LOS CONTEXTOS DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA[1]

María Luisa Talavera S.[2]

El entorno actual de la formación universitaria está cambiando. Ya no es el que era en los años setenta, para no ir muy lejos en la historia. Las características sociales de sus actores son otras, aunque los cambios en las formas y contenidos de la formación apenas se vislumbran. Este artículo intenta una aproximación a las mutaciones referidas.

Los hijos de los sectores medios y populares tienen puestas sus esperanzas de educación superior en las universidades públicas que casi han duplicado el número de estudiantes matriculados entre 1990 y 2000 (Lizárraga, 2003:107). Este crecimiento, vertiginoso en algunos casos, ha llamado la atención del Instituto de Estudios Bolivianos que desde finales de los noventa ha orientado una de sus líneas de investigación a la comprensión de la transición de la educación secundaria a la superior.

---

[1] Versión corregida de la ponencia leída en el Segundo Congreso Internacional de Estudios Bolivianos realizado en La Paz . 21-25 julio, 2003. Mesa de Educación.

[2] Proyecto de investigación *El curso prefacultativo, puerta de ingreso a la UMSA. Estudio de los procesos de admisión de alumnos nuevos a la FHCE y de sus efectos en la calidad de la formación universitaria.* En 2001 participaron los estudiantes Luis Mamani, Edwin Pocori y Ricardo Machaca. En 2002, Liz K. Marco y H. S. Chuquimia. En 2003 se incorporó Lucio Torres, todos de la Carrera de Ciencias de la Educación, al igual que la docente que dirige el proyecto.

Nuestro estudio se centra en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, que en los últimos años ha visto crecer la matrícula de sus ocho carreras, supuestamente afectando la calidad de la formación. Enfocamos el problema del crecimiento de la matrícula universitaria desde la cátedra, cuyas condiciones materiales han cambiado por efectos de tal crecimiento.

Una exploración etnográfica atrevida

El proyecto[3] surgió por iniciativa de alumnos de la Carrera Ciencias de la Educación, auxiliares de investigación del IEB. Tal iniciativa coincidió con un interés personal en conocer cómo eran admitidos los alumnos nuevos puesto que cada gestión llegaban al segundo año de la carrera gran cantidad de jóvenes a los que costaba mucho atender. El trabajo comenzó entonces con la elaboración del proyecto con los alumnos, en el mes de marzo de 2001. Revisamos informes de los Cursos Prefacutativos y principalmente los anexos de un estudio anterior realizado por R. Barral, también en el IEB, (Barral, 2001). De esta revisión documental y apoyados en el conocimiento que teníamos en el equipo, surgieron las preguntas de investigación.

Debemos mencionar que el proyecto se ha realizado desde un enfoque etnográfico que implica una manera de proceder en la investigación social y de presentar los resultados (Rockwell, 1986). Usar un enfoque etnográfico en el estudio de procesos sociales implica sobre todo comprender los sentidos de las acciones de los sujetos que en ellos participan sin despojarlos de su historicidad ni de los contextos más amplios en los que las acciones ocurren. El enfoque aspira a integrar esta complejidad a partir de sucesivos textos laboriosamente plasmados en una "descripción densa" que de cuenta del objeto construido (Geertz, 1987).

[3] Lo anterior ocurrió porque la docente investigadora decidió deponer el proyecto con el que ingresó al IEB para realizar otro que sea de utilidad directa para FHCE, dando así continuidad a una iniciativa definida en años anteriores en la Comisión de Educación del IEB que busca realizar investigaciones en el campo de la transición de la educación secundaria a la superior.

El trabajo de campo consistió en entrevistas cuyas pautas surgieron del análisis de la información documental; las entrevistas fueron grabadas y transcritas. Observamos actividades del Curso Prefacultativo de la gestión 2001, de manera directa e indirecta; el seguimiento abarcó todo el periodo de su realización. También observamos clases en la Carrera de Ciencias de la Educación y entrevistamos a distintos grupos de sus alumnos. Los miembros del equipo, además de ser alumnos de la Carrera, estaban relacionados con los espacios de decisión por ser representantes estudiantiles; el ejercicio de la cátedra también proporcionó información. Todas estas fueron las fuentes empíricas del estudio.

En cuanto a las fuentes documentales, en los informes revisados veíamos problemas recurrentes, tales como tardanza en el nombramiento de los directores y docentes, interferencia de funciones, problemas de infraestructura, pero sobre todo, problemas con los resultados de los procesos de admisión. El contenido de los debates anuales entre estudiantes y docentes en los estamentos de co-gobierno era recurrente y aunque en ellos subyacían los temas de fondo como cuál debe ser el sentido del proceso de admisión—¿admitir a todos los que postulan o seleccionar, qué hacer con la baja calidad de la formación que traen los jóvenes postulantes? ¿Puede la universidad "compensar" las deficiencias en un Curso Prefacultativo corto?— los debates se centraban principalmente en el costo del Curso.

Los distintos análisis de la información documental y empírica nos fueron mostrando que en el espacio de transición de la educación secundaria a la superior, donde ocurren los procesos de admisión, convergen problemas relacionados con la baja calidad del sistema escolar que no pueden superarse con un Curso Pre Facultativo de menos de tres meses. Sobretodo si se tiene en cuenta que el departamento de La Paz es el que tiene la más baja calidad de sus bachilleres, según la evaluación del SIMECAL realizada en 1998 (Salazar, 1999).

Lo que presentamos aquí no se refiere al proceso de selección de alumnos en sí, sino a algunos efectos de los resultados de ese proceso en las cátedras. A partir del análisis de la información de una cátedra

supernumerosa[4], de las muchas que existen en las carreras grandes de la FHCE, intentaremos describir cómo la cantidad de alumnos que se admite incide en la calidad de la formación universitaria disminuyéndola.

La cantidad de estudiantes y sus efectos en la formación universitaria

En el año 2000, el sistema universitario público, aquel que recibe financiamiento del TGN, era de 197.120 alumnos mientras que diez años antes llegaba a un poco más de la mitad, esto es 101.105. En 2000, la UMSA atrajo al 30% del total, matriculando a 58.850 estudiantes (Lizárraga, 2003).

Mientras que el sistema universitario público casi duplicó su cantidad en la década de los noventa, la FHCE creció más del doble. En 1989 tenía 2.911 inscritos y en 1.999 llegó a 6.879 (Boletín estadístico No. 1. UMSA, julio 2002). Su crecimiento es coherente con el número de bachilleres que promueve el sistema, de los cuales la mayoría son del departamento de La Paz[5]. La Facultad recibe el segundo contingente más grande de alumnos del sector fiscal y hasta hace poco tenía menos exigencias de ingreso que otras facultades. Sin embargo, no se incomodó con el número creciente de alumnos hasta finales de la década de los noventa.

En los últimos cinco años, entre 1997 y 2002, el promedio de admitidos fue de 50.6% del total de postulantes, es decir alrededor de 1.200 alumnos nuevos anualmente. Sin embargo, en el proceso de admisión correspondiente a la gestión 2002-2003, los nuevos alumnos sólo fueron 633, lo que equivale al 32% de los que postularon. Estas cifras estarían señalando un cambio drástico en la tendencia anterior, cuyo mayor porcentaje de admisión ocurrió entre 1997 y 1 998, cuando ingresó el

---

[4] Entendemos por catedra supernumerosa aquella que tiene más de 100 alumnos.

[5] La educación secundaria en Bolivia tiene una cobertura del 15% en relación con el 76% de la primaria. Se concentra en las capitales de las ciudades del eje central. En 1998, el número de bachilleres era de 315.300. La Paz es el departamento que más bachilleres promueve. En 2000 el número llegó a 139.953, representando más de la tercera parte del total (M. Salazar, 1999, MECyD).

64% de los postulantes; mostraría también un cambio en la orientación de las políticas de admisión, que empezó a notarse débilmente desde el año 2000 con continuidad hasta la fecha.

En cuanto a la titulación, teniendo en cuenta los porcentajes globales referidos a la UMSA, los que corresponden a la Facultad de Humanidades son menores. En el periodo 1997-2001, la UMSA tituló un promedio de 2265 profesionales por año, correspondiendo a cada Facultad 174, que puede considerarse un parámetro de comparación. En ese periodo la Facultad tituló un promedio de 104 profesionales (Boletín Estadístico No. 1, UMSA, julio 2002).

Fijándonos en la Carrera de Ciencias de la Educación, en el año 2000 se titularon 17 estudiantes. Esta cifra resulta alta en comparación con lo que pasaba en años anteriores y también en relación con lo que indican los promedios señalados antes, según los cuales a cada carrera le correspondería titular 13 profesionales. Para terminar esta contextualización cabe señalar que el año 2000 la Facultad admitió 1511 estudiantes nuevos y la Carrera de Educación 320.

La cantidad de estudiantes en la Carrera de Ciencias de la Educación

Si la Facultad incrementó su matrícula en más del doble en los años noventa, Ciencias de la Educación, una de sus carreras más grandes, creció más de tres veces. En 1 990 tenía 433 alumnos y en el 2000 éstos llegaron a ser 1.617. Obviamente el impacto se dió en las cátedras, ya que el número de alumnos creció vertiginosamente rebasando la capacidad no sólo de la infraestructura disponible sino sobre todo de los docentes. Como consecuencia del crecimiento, en algunas de las cátedras se abrieron paralelos. Así ocurrió, por ejemplo, en Antropología y Educación. Esta cátedra, en 1995 ya tenía 90 inscritos y en 1 997 llegó a los 138 alumnos. Con la apertura de un paralelo, en el segundo semestre de 1 997, bajó el número a 67 alumnos por curso. Sin embargo, en el año 2000 subió a 116, y en 2001 bajó a 88, como se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro Nº 1

Número de alumnos en la cátedra de Antropología y Educación 1 y 2 en siete gestiones consecutivas

Gestión		1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Inscritos	1	90	174	138	76	85	116	88
	2	90	141	67	76	68	93	73
Aprobados	1	65	142	108	67	58	82	65
	2	63	127	55	60	61	76	56
% Aprobación		70	82	78	82	60	70	74
		70	90	82	79	90	82	77

Datos oficiales de la cátedra

Hacemos énfasis en estos "detalles" porque es en la cátedra donde se nota la incidencia de la cantidad de estudiantes sobre la calidad del aprendizaje. ¿Cómo puede un docente relacionarse pedagógicamente con más de un centenar de alumnos y evaluar con eficiencia a tal cantidad? Esta es una pregunta abordada por nuestro estudio que ahora no podemos desarrollar. Nuestra hipótesis es que la calidad de la formación se ve disminuida por efectos de la cantidad de alumnos en las cátedras supernumerosas. Esta facilita la aprobación pero no garantiza una sólida formación que permita la titulación inmediata.

La cantidad de estudiantes y sus efectos en las cátedras

No sólo el número de alumnos sino también sus características sociales y académicas son constitutivas de los contextos en los que ocurre la formación universitaria.

La Facultad de Humanidades tiene una población estudiantil mayoritariamente femenina y de secundarias fiscales. Un análisis

realizado en grupos de alumnos de la Carrera de Ciencias de la Educación señala que la mayoría habita en El Alto y en las laderas de la ciudad de La Paz. Es una población que además de estudiar trabaja, una buena parte en el sector informal. Estas características explican en parte los altos porcentajes de deserción que se observan en las cátedras, las fluctuaciones en la asistencia a clases pero sobre todo los bajos rendimientos.

Un indicador del cambio de los contextos es la posibilidad que tienen los alumnos para asistir a clases. Distintos análisis de nuestro estudio señalan que sólo 43% asiste regularmente. En una de las cátedras estudiadas, la asistencia se encoge los días miércoles en el horario de la mañana y se estira los viernes, en el horario de la noche. Esto es así principalmente porque los alumnos trabajan y no pueden asistir a las clases, incluso si el horario es de trabajo[6].

Para cuantificar el fenómeno de la elasticidad en la asistencia se la controló durante un mes, en 2001, gestión en la que el número de alumnos en la cátedra era relativamente bajo, como muestra el Cuadro 2. Durante la primera quincena, sólo 10 de los 69 efectivos asistió a las cinco clases y 16 faltaron una vez. El resto, 57% asistió intermitentemente; 23%, estuvo presente en menos de la mitad de las clases. Realizados los análisis correspondientes, resultó que los alumnos que asisten poco a clases son los que reprueban o logran aprobar apoyándose en el trabajo del grupo[7]. En estos casos, las cifras de inasistencia son casi similares a las de reprobación.

6 El horario de la cátedra en análisis es de trabajo, de 7:30 a 9:00, los días miércoles y de 19:30 a 21:00 los viernes.

7 El trabajo en grupo, una estrategia promovida por las nuevas corrientes de aprendizaje se ha convertido en una estrategia generalizada que es usada por los docentes para hacer más fácil el control del excesivo número de alumnos; hay cátedras que tienen carca de 200 alumnos por profesor. Sin embargo, en los grupos sucede que algunos alumnos son los que trabajan y los demás sólo ponen su nombre, pero todos reciban la calificación.

Cuadro No. 2

Asistencia de alumnos
de 2°. año durante un mes (9 clases)
Antropología y Educación II

No. del grupo	No. Alumnos por grupo	Q1 5 C	Q2 4 C	Q1 4 C	Q2 3 C	Q1 3 C	Q2 2 C	Q1 2 C	Q2 1 C	Q1 1 C
1	4	0	1	2	1	0	0	2	2	0
2	5	1	0	2	3	1	1	1	1	0
3	6	1	2	2	4	1	0	2	0	0
4	5	2	2	3	3	0	0	0	0	0
5	5	2	4	0	0	1	1	2	0	0
6	5	2	3	1	1	1	1	1	0	0
7	6	2	3	2	2	1	1	1	0	0
8	5	0	2	2	3	1	0	1	0	1
9	6	0	0	0	1	3	3	1	1	2
10	4	0	1	0	1	1	2	2	0	0
11	4	0	0	2	1	1	3	0	0	0
12	4	0	0	0	3	2	0	1	1	1
13	5	0	0	0	1	0	1	0	3	4
14	5	0	1	0	0	3	1	0	1	0
TOTAL:	69	10	19	16	24	16	13	14	9	8

Q= quincena
C= clases

En el grupo de 2001, en el segundo semestre 77% aprobó y la mayoría con una calificación igual o superior a 80. El 23% restante desertó en el proceso.

Los alumnos incluidos en el 23% que no asiste, cuando los grupos son supernumerosos, generan trabajo a los docentes, abultan los grupos de alumnos y en muchos casos aprovechan del trabajo de sus compañeros. En estos grupos se encuentran también aquellos que aprueban "gambeteando", es decir, aprovechando la cobertura que les

proporciona la cantidad de alumnos por grupo y la cantidad de grupos que se organizan; en una de las cátedras estudiadas los grupos, de siete alumnos cada uno, oscilan entre 14 y 20.

Por otro lado, el 43% que asiste regularmente se ve perjudicado por el resto cuya asistencia es fluctuante; la presencia de alumnos con asistencia fluctuante obliga a repetir o revisar contenidos ya avanzados, resultando reiterativos para los que asisten e insuficientes para los alumnos con asistencia irregular. En buenas cuentas, los alumnos que asisten a clases deberían ser los únicos habilitados para aprobar, pero el trabajo grupal mantiene a flote a estudiantes que no asisten.

La asistencia es irregular por razones económicas fundamentalmente. También ocurre que hay alumnos que no asisten a clases cuando los horarios se extienden a lo largo de la jornada y deben esperar mucho entre clase y clase. En esos casos, toman sus opciones dando lugar a la "asistencia elástica".

Aunque no creemos que exista una relación lineal entre asistencia y calificaciones satisfactorias, varios ejercicios de análisis realizados en nuestro estudio han mostrado que sólo alrededor del 40% de los alumnos de cátedras supernumerosas tendría que aprobar y el resto debería reprobar. Sin embargo, debido a que el trabajo es grupal, por la cantidad de alumnos, muchos aprueban sin merecimiento. Entre estos alumnos es probable que se encuentre la mayoría de los casos que no puede titularse. Lo más preocupante, sin embargo, es que tampoco se titulan en el tiempo previsto los "buenos" alumnos, afectados también por las condiciones de masificación en las que estudian.

Estas características de los grupos afectan la calidad de la formación y esto se expresa en sus resultados. Sólo alrededor de un 20% de los alumnos de una cátedra supernumerosa logra calificaciones que hacen suponer que podrán asumir las exigencias de la titulación. Para entender mejor este complejo problema a continuación presentamos datos del primer semestre de la gestión 2003, tomados de una de las cátedras en estudio que corresponde al segundo año de la Carrera de Educación.

Se inscribieron 133 alumnos. A lo largo del semestre desertaron 31, la mayoría antes de la primera evaluación. Este número se aproxima a la cuarta parte del total (23%).

Sostenemos que con menos alumnos, el rendimiento de los que permanecen, mejora. En la primera evaluación, sólo una quinta parte del total obtuvo una calificación de 80 puntos o más, que en un contexto masificado es una calificación satisfactoria. La mitad de los alumnos obtuvo un promedio de 65 puntos y el resto 51 o menos. Sin embargo, al final del semestre las calificaciones del grupo, que perdió casi la cuarta parte de sus integrantes, resultaron más altas. 33% obtuvo 80 puntos o más, 39% se aproximó a los 70 puntos y el resto, 4%, reprobó. El 23% que abandonó la cátedra, volverá a tomarla. Si eso ocurre con otras materias, como sospechamos que ocurre[8], es posible entender varios fenómenos vinculados con la calidad de la formación.

De lo anterior se pueden generar algunas hipótesis que podrían servir para examinar qué pasa en otras cátedras supernumerosas, aquellas que tienen 100 alumnos o más, tanto de la misma carrera como de otras similares en la facultad.

- Las cátedras supernumerosas tienen altos niveles de deserción si se ejerce algún control de asistencia. La deserción es de carácter temporal y puede durar varios años.
- Los alumnos de cursos supernumerosos rinden por debajo de sus potencialidades debido a que los docentes tienen que atender a todos los alumnos de manera equitativa
- Las condiciones en las que ocurre la formación en cátedras supernumerosas afecta a todos, a los que asisten y a los que no pueden hacerlo.

8 L.K. Marco está haciendo una tesis que analiza este tema en la Carrera de Ciencias de la Educación.

A manera de cierre

En este artículo hemos tratado de mostrar algunos avances de un estudio que realizamos en el Instituto de Estudios Bolivianos referido a los procesos de admisión de alumnos nuevos a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y de sus efectos en la calidad de la formación universitaria.

Hemos centrado nuestro trabajo en los efectos que tiene la cantidad de alumnos sobre la calidad de la formación. Nos hemos aproximado a lo que pasa "dentro" de las cátedras, lugar en el que se puede registrar cotidianamente cómo ocurren los abandonos temporales, la inasistencia, o la fluctuación de la asistencia, todos éstos componentes de la calidad de la formación. Pero sobre todo nos ha interesado mostrar que existe una población que demanda educación superior pero que no puede acomodarse a la estructura de una universidad organizada para atender a una población estudiantil pequeña y con otras características sociales en las existentes.

El artículo expone algunas hipótesis que hemos construido con los alumnos del Proyecto y que requieren ser validadas en otros contextos similares al que estudiamos aquí. En Psicología, Lingüística y Turismo podrían encontrarse situaciones parecidas a las que estudiamos nosotros pero también, en las carreras que están creciendo, como Historia y Literatura.

Esperamos que las hipótesis construidas permitan tanto a docentes como a estudiantes entender mejor los problemas que se generan en las cátedras supernumerosas o numerosas y tomar las medidas que tiendan a superarlos.

El artículo busca llamar la atención sobre una realidad cotidianamente vivida en las aulas universitarias, por docentes y estudiantes. Creemos que si la universidad no atiende al cambio que se ha operado en los contextos de la formación universitaria, corre el riesgo de perder su liderazgo en la formación de los profesionales que requiere el país para enfrentar los problemas de su desarrollo.

Finalmente, la calidad de la formación universitaria no es algo que se pueda conseguir sin tener en cuenta la calidad de educación secundaria, sobre la que la universidad está llamada a actuar de acuerdo con la Ley de Reforma Educativa. Ésta en su Capítulo V, Art. 12, demanda que la Universidad asuma el liderazgo sobre el último ciclo de la educación secundaria. Velar por la calidad de la formación es un compromiso y un deber para no defraudar las esperanzas y los esfuerzos que hacen los jóvenes y sus familias por acceder a la formación profesional.

BIBLIOGRAFÍA

BOLETÍN ESTADÍSTICO No. 1
2002 La Paz, UMSA, julio.

BARRAL, Rolando
2000 Organización académica y administrativa del Curso Preuniversitario de la FHCE. La Paz, IEB, Informe de investigación,s/p.

BARRAL, Rolando
2001. *Curso Preuniversitario,* Noviembre-Febrero 2001. Informe. FHCE, UMSA, La Paz.

GEERTZ, Clifford
1987 *La interpretación de las culturas,* México, Gedisa.

LIZÁRRAGA, Z. Kathlen
2002. "La reforma de la educación superior: un tema pendiente" Tinkazos 14. Revista Boliviana de Estudios Sociales, La Paz. PIEB.

OROS, Emilio
2003. Informe de gestión. Carrera de Ciencias de la Educación, FHCE, UMSA. La Paz.

ROCKWELL, Elsie
1986 *Etnografía y teoría en la investigación educativa.* Revista Enfoques 13, Bogotá, Centro de Investigaciones. Universidad Pedagógica Nacional.

SALAZAR, Marco Antonio

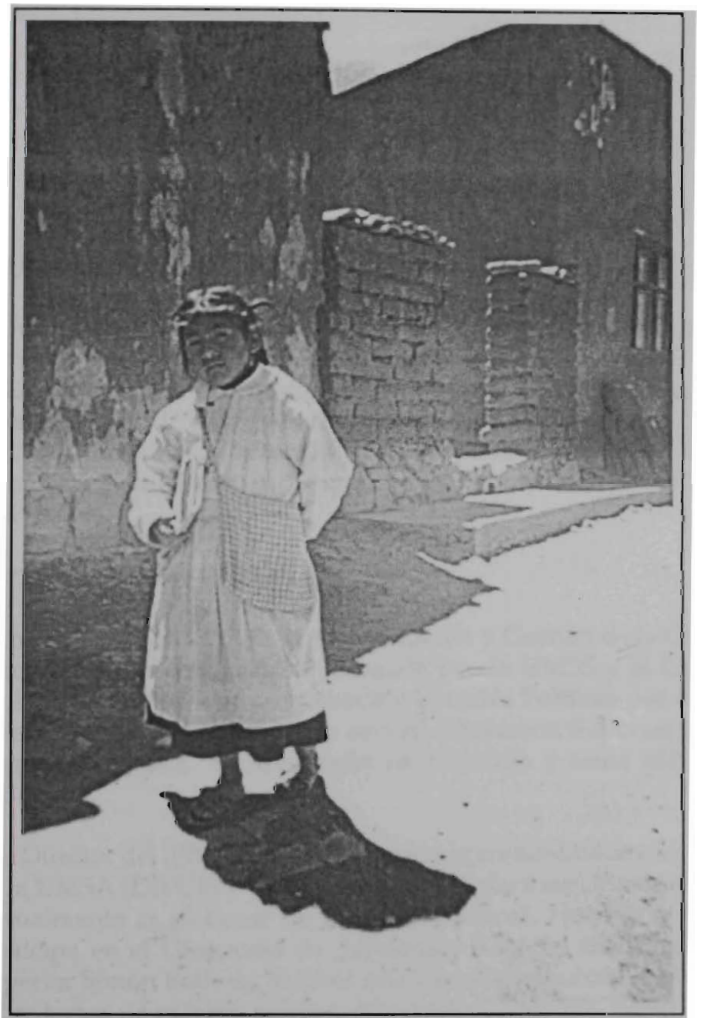
1999 Lineamientos sobre la educación secundaria, Ministerio de Educación Cultura y Deportes. Informe de trabajo. La Paz, s/p.

TALAVERA, María Luisa, MACHACA, Ricardo, POCORI, Edwin; MAMANI, Luis

2001 *El Curso Prefacutativo*, Puerta de Ingreso a la UMSA. Estudio sobre los procesos de selección en la FHCE y sus efectos en la calidad de la formación universitaria. Informes de investigación presentado al IEB, La Paz.

TALAVERA, María Luisa, MARCO, Liz Katherine, CHUQUIMIA, Hugo Samuel

2002 El Curso Prefacultativo, Puerta de Ingreso a la UMSA. Estudio sobre los procesos de selección en la FHCE y sus efectos en la calidad de la formación universitaria. Informe de investigación presentado al IEB, La Paz.



Fuente: *Foto Lecturas Espaciales Aymaras*, Zacarías Alavi Mamani

SOBRE LOS AUTORES

MARÍA LILY MARIC PALENQUE

Tiene un doctorado en Psicología en la Universidad Catolica en Lovaina, Bélgica y maestría en Educación de la Universidad Catolica en Lovaina Bélgica y un postgrado en gerencial social en el Index, Banco Interamericano de Desarrollo. Fue profesora invitada en la Universidad de Duke, Carolina del Norte EE.UU, profesora titular de la Carrera de Psicología de la UMSA. Investigadora Titular del Instituto de Estudios Bolivianos.

BLITHZ LOZADA PEREIRA

Tiene Maestría en "Políticas, Organización y Gestión de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación" otorgada por la UMSS y el CEUB. Es titulado como *Magíster* en Filosofía y Ciencias Políticas por el CIDES, ha efectuado dos Diplomados, uno en Educación Superior y otro en Ciencias Sociales. Es licenciado en Filosofía y tiene estudios de Economía.

Fue Director del IEB, (1998-2002), y tuvo responsabilidades de dirección en la UMSA (DIPGIS y Departamento de Relaciones Internacionales). Actualmente es profesor de Ciencias Políticas, Historia y Filosofía. Participa en el Directorio de Administración del Instituto Normal Superior Simón Bolívar. Publicó seis libros, y es autor de 45 artículos sobre temas de cultura, política, educación y filosofía. Editó 15 libros, organizó y participó en varios programas de postgrado y cumplió labores de docencia; tanto a nivel nacional como internacional.

ZACARÍAS ALAVI MAMANI

Es licenciado en Lingüística y Ciencias de la Educación, maestría en Educación Superior, además de ser Diplomado en Educación Superior, docente titular en la Carrera de Lingüísitca y docente investigador del Instituto de Estudios Bolivianos. Publicó "La Metáfora Aymara", "La Metáfora Jaqi", "El Subsistema verbal aymara de *llevar* y *sawuña*", "Proceso docente Educativo". Presentó ponencias sobrela Lingüística en Aymara en diferentes ventos académicos nacionales e internacionales.

PORFIDIO TINTAYA C.

Licenciado en Psicología, UMSA. Tiene Maestría en Estudios Bolivianos UMSA. Diplomado en educación superior. Doctorante del Doctorado en Ciencia del Desarrollo UMSA-UNAM. Docente de la Carrera de Psicología UMSA, docente investigador adjunto del Instituto de Estudios Bolivianos UMSA, docente del Instituto Normal Superior Simón Bolívar e investigador del Centro de Investigaciones Educativas INSSB-UMSA. Autor de varios libros.

MARÍA LUISA TALAVERA SIMONI

Tiene una maestría en educación otorgada por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México. Su tesis de maestría, de carácter etnográfico, fue publicada en México y en Bolivia.

Desde 1985 hasta 1996 trabajó en el Centro de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE). Desde 1997 a la fecha, está asociada al Programa de Investigación Estratégica en Bolivia, con el que llevó a cabo un proyecto de investigación sobre la fase inicial de la implementación de la reforma educativa. Ha publicado Otras Voces, "Otros Maestros y otros libros" y artículos sobre educación.
En el IEB trabaja en la línea de transición de la educación secundaria a la superior y es docente en la Carrera de Ciencias de la Educación, está terminando un estudio sobre los procesos de admisión de alumnos nuevos a la FHCE.

PUBLICACIONES
INSTITUTO DE ESTUDIOS BOLIVIANOS

1. Estudios Bolivianos # 1
2. Estudios Bolivianos # 2
3. Estudios Bolivianos # 3
4. Estudios Bolivianos # 4
5. Estudios Bolivianos # 5
6. Estudios Bolivianos # 6
7. Estudios Bolivianos # 7
8. Estudios Bolivianos # 8
9. Estudios Bolivianos # 9
10. Estudios Bolivianos # 10
11. Estudios Bolivianos # 11
12. Estudios Bolivianos # 12 (en prensa)
13. Cuaderno de investigación # 1 (LINGÜÍSTICA) Zacarías Alavi M. *Campo, familias léxico-semánticas y la derivación verbal de los verbos llevar del aymara.*
14. Cuaderno de Investigación # 2 (LINGÜÍSTICA) Silvia Parrado Mercado, *Catálogo de conectores: Lengua Castellana.*
15. Cuaderno de Investigación # 3 (FILOSOFIA) Galia Domic Peredo, Blithz Lozada Pereira, *Herencias culturaies y educación para el cambio: Un Inventario Filosófico.*
16. Cuaderno de Investigación # 4 (HISTORIA) Pilar Mendieta Parada, *La COB: Entre el mito y la realidad.*
17. Cuaderno de Investigación # 5 (HISTORIA) María Lily Maric: *Motivación Laboral.*
18. Cuaderno de Investigación # 6 (PSICOLOGÍA) Pilar Mendieta Parada, *De Túpac Katari a Zárate Willka. Alianzas, pactos, resistencias y Rebelión en Mohoza (1780-1899).*
19. Cuaderno de Investigación # 7 (FILOSOFIA) Galia Domic Peredo, *El pensamiento filosófico y el estudio de las ciencias humanas.*
20. Cuaderno de Investigacion # 8 (PSICOLOGÍA) María Lily Maric, *Estereotipos y representaciones sociales: análisis del caso boliviano.*
21. Cuaderno de Investigación # 9A (FILOSOFÍA) Blithz Lozada Periera, *Discursos Epistemológicos.*

22. Cuaderno de Investigación # 9B (FILOSOFÍA) Blithz Lozada Pereira, *Discursos Epistemológicos. Cuaderno de autoaprendizaje, guía para el estudiante y el asesor.*
23. Carrera de Historia, *Boletines de Historia # 21-22-23.*
24. Biblioteca de Humanidades, *Alertas Bibliográficas # del 1-6.*
25. Archivo de La Paz, *Boletines del Archivo de La Paz # 17-18.*
26. Ana María Lema y otros, *Bosquejo del estado en que se halla la riqueza nacional de bolivia con sus resultados, presentado al examen de la Nación por un Aldeano hijo de ella Año de 1830.*
27. Enrique Dussel, *1492 El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad".*
28. Eutaquia Terceros, *Yachachix, Qhishwa: Quishwa runasimita Yachaqanachis Quhishwa·Runasimita Parlaxkuwan Parlanapax.*
29. Blithz Lozada, Marco Antonio Saavedra, *Democracia, pactos y élites: genealogía de la gobernabilidad en el neoliberalismo.*
30. Blithz Lozada, *Sugerencias Intempestivas.*
31. Blanca Aranda y otros, *Algo por el estilo.*
32. Rubén Carrasco de la Vega, *Diálogo con Heidegger, aprendamos a Filosofar Tomo I.*
33. *Memorias del IV Congreso Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.*
34. IEB-CEBIAE, *La transición de la educación secundaria a la superior.*
35. Donato Gómez Bacarreza, *Diccionario Básico de Quechua.*
36. Donato Gómez Bacarreza, *Diccionario Básico de Aymara.*
37. Geyci Tapia Campos, *Three Methodological Proposals for Teaching English in Bolivia.*
38. Lucy Jemio (responsable) *Senderos y mojones, Relatos orales de los Yungas y de Alto Beni.*
39. Lucy Jemio (responsable), *Senderos y mojones, Relatos orales cruceños.*
40. Ignacio Apaza Apaza, *Estudio Dialectal del Aymara. Caracterización lingüística de la región intersalar de Uyuni y Coipasa.*
41. Blithz Lozada Pereira, *Foucault, feminismo, filosofía...*
42. Porfidio Tintaya, *Estructuras posibles y aprendizaje significativo.*
43. Donato Gomez Bacarreza, *Estrategias para fortelecer el programa de la Educación intercultural bilingüe en Bolivia.*
44. Eugenia Bridikhina, *Sin temor a Dios, ni a la justicia a real.*
45. Wálter Navia Romero, *Comunicación y hermeneútica: Implicaciones sociales y educativas* (2° edición).
46. *Foro facultativo sobre investigación.*
47. Carlos Coello Vila (editor) *Juegos infantiles tradicionales de Bolivia.*

48. Ana Rebeca Prada, *Viaje y narración: Las novelas de Jesús Urzagasti.*
49. Porfidio Tintaya C., *Aprendizaje, Construcción de la personalidad.*
50. Beatriz Rossells, *La gastronomía en Potosí y Charcas Siglos XVIII, XIX y XIX. En torno a la historia de la cocina boliviana* (2° edición).
51. Marcelo Villena Alvarado, *Las tentaciones de San Ricardo. Siete ensayos para la interpretación de la narrativa boliviana del siglo XX.*
52. Ximena Medinaceli, *¿nombres y apellidos?, el sistema nominativo indígena Sakaka siglo XVII.*
53. Porfidio Tintaya C. *Utopías e interculturalidad, motivación en niños aymaras.*
54. Rubén Carrasco de la Vega, *Diálogo con Heidegger, aprendamos a Filosofar Tomo II.*
55. Lucy Jemio (responsable) *Senderos y mojones, Relatos orales Benianos. Memoria Tsimán* (en prensa).

Este libro de terminó de imprimir
en el mes de agosto de 2004
en la imprenta del
Instituto de Estudios Bolivianos
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Mayor de San Andrés
Av. 6 de Agosto Nº 2080
Telf. 2-441602, Fax 591 - 2 - 440577
e-mail: ieb160@hotmail.com
La Paz - Bolivia