

DIALÓGICA

Intercultural

ISSN-L: 2960-0847 · Número 3 · 2024



- Lengua y mar: acercamiento etnográfico-lingüístico a la comunidad ikoots 'huave'
- Perspectiva cualitativa para los conocimientos indígenas: CI PROEIB Andes
- Tarabuco y las tecnologías de la información y las comunicaciones

Greby Rioja Montaña

Decano

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

Jimena Salinas Valdivieso

Directora Académica

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

Vicente Limachi Pérez

Coordinador

Centro Interdisciplinario PROEIB Andes - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Universidad Mayor de San Simón



Dialógica Intercultural

Tercer número, 2024

Versión completa DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13221755>

Presentación editorial DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13221559>

Portada DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13221606>

Es una publicación del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón. La revista digital aborda temáticas relacionadas con: educación, lenguas y culturas de pueblos indígenas en Bolivia y América Latina, es de producción semestral y de acceso abierto.

Dialógica Intercultural pretende propiciar debates sobre problemáticas sociales, históricas, culturales, antropológicas, educativas y lingüísticas vinculadas con pueblos indígenas en Bolivia, el continente y el mundo. Además, uno de sus propósitos es fortalecer redes académicas, proporcionar información a profesores, estudiantes y a la comunidad en general.

Consejo editorial Centro Interdisciplinario PROEIB Andes

José Fernando Galindo Céspedes – Editor General

Javier Martin Colque Rollano – Editor adjunto

Pedro Ovio Plaza Martínez – Editor sección artículos de investigación

Andrés Giovanni Silva Terán – Editor sección entrevistas y reseñas

Comité editorial

Beatriz Gualdieri, Universidad Nacional de Luján, Argentina

Rickard Lalander, Ph.D., Södertörn University, Suecia

Magnus Lembke, Ph.D., Stockholm University, Suecia

Crista Weise, Ph.D., Universitat Autònoma de Barcelona, España

Barbara De Cock, Ph.D., Université catholique de Louvain-la-Neuve, Bélgica
Eduardo Córdova, Ph.D., Universidad Mayor de San Simón, Bolivia

Comité revisor

Vicente Limachi, Ph.D., Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Marina Arratia, Ph.D., Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Pedro Plaza, Ph.D., Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Johan Oporto, Ph.D., Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Greby Rioja, Ph.D., Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Rickard Lalander, Ph.D., Universidad de Södertörn, Suecia
Antonio Mayorga, Ph.D., Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Beatriz Gualdieri, Ph.D., Universidad Nacional de Luján, Argentina
Mgr. Patricia Alandia, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Jaime Zambrana, Ph.D., Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Mgr. Juan José Huanca, Universidad Privada Domingo Savio, Bolivia
Yuri Torrez, Ph.D., Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Tania Rodríguez, Ph.D., Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Mgr. Guido de la Zerda, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Crista Weise, Ph.D., Universitat de Barcelona, España
Lic. Constantino Rojas, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Mgr. Lourdes Saavedra, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Walter Sánchez, Ph.D., Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Alberto Villalpando, Doctor Honoris Causa, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Ruth Catalán, Ph.D., Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Mgr. Rocío Zubieta, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Mgr. Mauricio Sánchez, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Yuri Torrez, Ph.D., Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Mgr. Evangelio Muñoz, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Gunnar Zapata, Ph.D., Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Pablo Ospina Peralta, Ph.D., Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador
Jordi Gascón Gutiérrez, Ph.D., Universitat de Barcelona, España
Beatriz Gualdieri, Ph.D., Universidad Nacional de Luján, Argentina
Mgr. Federico Villalta, Investigador independiente, Bolivia
Mgr. Juan José Huanca Borges, Universidad Privada Domingo Savio, Bolivia
Mgr. Hugo de Ugarte, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Mgr. Lourdes Saavedra, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
Mgr. Marlene Antezana, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia

Editor en la Web

Javier Martín Colque Rollano

Arte y Diseño

Bryam Zuna Mamani

Ilustración de portada

Imagen generada con Inteligencia artificial en Discord, 4 de junio 2024
(<https://discord.com/servers>).

DIALÓGICA
intercultural

ISSN-L:2960-0847

Dialógica Intercultural (Cochabamba-Bolivia) 2024

Edición digital

https://revistas.umss.edu.bo/index.php/dialogica_intercultural/index

<https://www.proeibandes.org/>

<https://www.hum.umss.edu.bo/>

Licencia Pública Internacional — CC BY-NC 4.0

Versión completa DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13221755>

Presentación editorial DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13221559>

Portada DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13221606>

Hecho en Bolivia



Índice de Contenido

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13221666>

Índice de contenido	i
Presentación	iii

Artículo 1

Lengua y mar: acercamiento etnográfico-lingüístico a la comunidad ikoots ‘huave’	1
Gervasio Montero Gutenberg	

Artículo 2

Niveles de incorporación de los saberes indígenas en la planificación curricular de las escuelas interculturales bilingües de Cañaris-Incahuasi	23
Jesús Eloy Reyes Huamán	

Artículo 3

Árbol difunto, memoria viva: Percepciones de los árboles, memoria vecinal y cohesión social en los corredores biológicos urbanos del distrito 10 Cercado Cochabamba	54
Lourdes I. Saavedra Berbetty	

Artículo 4

La perspectiva cualitativa como base metodológica de aproximación a los conocimientos indígenas: El caso del CI PROEIB Andes	71
Javier Martín Colque Rollano	

Capítulo de tesis 1

Las lenguas y la escuela rural en Cochabamba	95
Alessia Osio	

Capítulo de tesis 2

Tarabuco, modernidad, identidad cultural y tecnologías de la información y las comunicaciones	119
Valeria María Coronel Urquidi	

Reseña de libro

Reseña del libro *De lo personal a lo social: Conversaciones con intelectuales bolivianos*

136

J. Fernando Galindo

Ensayo

Ensayo “*Misa de Salud*”: *La crítica amable de la Iglesia Católica a la Universidad*

144

J. Fernando Galindo



Presentación

J. Fernando Galindo

Presentación

Cómo citar: Galindo, J.F. (2024). Presentación. *Revista Dialógica Intercultural*, 3, iii-viii. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13151423>

Con gran satisfacción presentamos el tercer número de Dialógica Intercultural, con el cual iniciamos nuestro segundo año de publicación continua. Este periodo ha estado signado por varios aprendizajes, como la publicación del primer libro digital de nuestro Centro “Vivencias de los estudiantes en la educación virtual” (Galindo, Plaza & Colque, ed. 2023), en la plataforma <https://libros.umss.edu.bo/index.php/omp-umss>, promovida por el CI PROEIB Andes, que ha fortalecido nuestra apuesta y compromiso sobre las bondades de la difusión digital en acceso abierto. Durante este tiempo también hemos visto la consolidación y crecimiento de la plataforma <https://revistas.umss.edu.bo>, que nos confirma que fue un paso importante el haber promovido esta iniciativa institucional. A esto se suma también la conformación del Comité de Editores Científicos de la Universidad Mayor de San Simón (CECI-UMSS), un espacio de intercambio y aprendizaje para el fortalecimiento y mejoramiento de la calidad de las revistas publicadas en esta institución. De modo que Dialógica Intercultural es parte de este proceso de fortalecimiento y tránsito hacia las publicaciones digitales, en curso actualmente, en nuestra universidad. Sin embargo, quedan varias tareas pendientes a seguir, indexaciones, innovación continua de contenidos y otros, en perspectiva de ir mejorando la publicación y difusión digital de conocimiento.

Este tercer número de Dialógica Intercultural contiene cuatro tipos de materiales: artículos de investigación, capítulos de tesis, reseñas-presentaciones de libros y ensayos. La sección de artículos se inicia con un trabajo de Gervasio Montero Gutenberg titulado “Lengua y mar: acercamiento etnográfico-lingüístico a la comunidad ikoots ‘huave’” que describe elementos de la cosmovisión ikoots (huaves) de Oaxaca, México. Haciendo uso de la etnografía y entrevistas culturalmente situadas, el autor plantea que la dualidad lengua-mar es un elemento central que configura la visión cultural, social y lingüística de los ikoots y sus procesos de vida comunitarios y educativos entretejiendo visiones y formas de apropiación de conocimientos y sabidurías. Los hallazgos sugieren que el mar y el agua configuran la vida social-cultural-lingüística de este grupo indígena en torno de los cuales gira su economía, pero, sobre todo, parte importante de su entramado social y cosmogónico.

El artículo de Jesús Eloy Reyes Huamán, “Niveles de incorporación de los saberes indígenas en la planificación curricular de las escuelas interculturales bilingües de Cañaris-Incahuasi”, analiza cómo los docentes incorporan los saberes del pueblo indígena Cañaris-Incahuasi en las escuelas interculturales bilingües de la provincia de Ferreñafe, Perú. Basado en una investigación documental de los planes de enseñanza elaborados por los docentes de aula, el autor identifica los principales saberes indígenas incorporados en el diseño de las unidades didácticas y describe en detalle cómo estos se abordan en las actividades pedagógicas. Además, propone un marco categorial que describe los distintos

niveles de incorporación y profundización alcanzados por los saberes indígenas locales. El estudio concluye que, a pesar de las dificultades, los docentes han avanzado significativamente en el tratamiento de los saberes del pueblo indígena, transitando hacia niveles de abordaje cada vez más sistemáticos que buscan fortalecer los saberes debilitados de la cultura indígena local y fomentar el diálogo de saberes entre pueblos de diferentes tradiciones culturales, y los científicos.

El artículo de Lourdes I. Saavedra Berbetty titulado “Árbol difunto, memoria viva: Percepciones de los árboles, memoria vecinal y cohesión social en los corredores biológicos urbanos del distrito 10 Cercado Cochabamba” identifica las percepciones temporales y espaciales sobre los árboles, especialmente el árbol de Tara, y su relación con la memoria y cohesión social de los vecinos de algunos barrios del distrito diez de la ciudad de Cochabamba. Combinando datos cualitativos y cuantitativos, la autora construye una visión integral de la ciudad expresada en las tensiones entre la memoria vecinal del pasado y sus percepciones de la actualidad. El estudio sugiere que la construcción de la planificación y la identidad local urbana están mediados por procesos de apropiación espacial intercultural, relacionados con la migración interna en la década de los sesenta y las percepciones, demandas vecinales actuales del no saber qué hacer con los árboles “viejos”, que se resisten a ser sustituidos.

El artículo de Javier Martín Colque Rollano, “La perspectiva cualitativa como base metodológica de aproximación a los conocimientos indígenas: El caso del CI PROEIB Andes”, realiza un primer acercamiento descriptivo a las bases metodológicas cualitativas y etnográficas de las tesis de maestría realizadas en el Centro Interdisciplinario PROEIB Andes entre los años 2010 y 2022. Asimismo, se destaca que un gran porcentaje de las tesis fueron realizadas sobre la lengua quechua, desde una perspectiva mayoritariamente lingüística y sociolingüística y por estudiantes que se autodefinen como indígenas. Sobre la base de la información proporcionada en este trabajo, a futuro se espera profundizar en la indagación de las perspectivas metodológicas utilizadas en los programas de maestría en educación intercultural bilingüe y sociolingüística en este Centro, en perspectiva de ir construyendo una memoria metodológica institucional y como recursos para el lanzamiento de otros programas de estudio.

La sección de capítulos de tesis incluye el trabajo de Alessia Osio titulado “Las lenguas y la escuela rural en Cochabamba”. El presente documento es la traducción del capítulo de resultados de la tesis de maestría de la autora titulada “The Question of Indigenous Cultures and Languages in Rural Primary Schools in Bolivia: A Case Study of the Department of Cochabamba,” (2019), traducción realizada por Pedro Plaza y revisada por J. Fernando Galindo. El trabajo describe la implementación del nuevo modelo educativo en dos escuelas primarias rurales, de las comunidades Villa el Carmen y Santa Lucía, del municipio de Cliza, en el valle alto del departamento de Cochabamba. Se analizan las actitudes y percepciones de los actores educativos, docentes, estudiantes y padres de familia, respecto a si las políticas lingüísticas y educativas responden a las realidades sociolingüísticas y socioculturales del país. Un aspecto relevante de los hallazgos es que,

ahora la escuela es la entidad encargada de mantener vivo el quechua, ya que en la casa los niños ya no lo usan. El estudio plantea que la educación en Bolivia sigue en un proceso de adaptación a las modificaciones establecidas por la nueva ley educativa y encuentra dificultades en su desarrollo, causada por una falta de capacitación a los profesores y de una mayor participación de los padres. Al mismo tiempo, se evidencia una importante ruptura lingüística y cultural entre generaciones y una progresiva pérdida de la transmisión intergeneracional de lenguas y culturas indígenas.

Esta sección también incluye el trabajo de Valeria María Coronel Urquidi titulado “Tarabuco, modernidad, identidad cultural y tecnologías de la información y las comunicaciones” una versión resumida del capítulo de resultados de su tesis de maestría en Educación Intercultural Bilingüe titulada “Tarabuco punto de encuentro entre la comunidad campesina y la modernidad” (2019). La autora describe la transformación cultural e identitaria en las comunidades indígenas y campesinas de la zona de Tarabuco (Chuquisaca, Bolivia), como resultado de la influencia de la escuela, la modernidad y el uso de nuevas tecnologías de información y comunicación, sumado a factores previos como la migración. Las transformaciones descritas en este trabajo, bien expresan, transformaciones similares en curso en otros contextos rurales de Bolivia.

La sección de reseñas de libros contiene el comentario-presentación de J. Fernando Galindo, del libro “De lo personal a lo social: Conversaciones con intelectuales bolivianos” (2023) de Yuri Torrez, que contiene 21 entrevistas periodísticas a intelectuales bolivianos/as. El comentario destaca la importancia de este volumen proporcionando información sobre el “perfil intelectual” de los mismos, sus “aportes bibliográficos” para comprender Bolivia y “las debilidades institucionales y teóricas de la ciencia social boliviana”. Asimismo, el comentario destaca temas como la subjetividad localizada de los entrevistados, sus procesos de artesanía intelectual, la influencia de los contextos políticos en la producción intelectual, la caja de herramientas teórico-metodológicas, y posicionamientos de los intelectuales. La reseña concluye con un llamado a continuar este tipo de ejercicios reflexivos en perspectiva de ir construyendo alternativas de diálogo a partir de la experiencia vivida.

La revista se cierra con la sección de ensayos, con el trabajo de J. Fernando Galindo titulado “Misa de Salud: La crítica amable de la Iglesia Católica a la Universidad” en el que el autor reflexiona sobre la desconexión de la universidad de su entorno, como expresión de su crisis institucional actual.

Agradecemos a todas las personas que contribuyeron en hacer posible la concreción de este tercer número. A los autores por su interés de difundir sus investigaciones a través de nuestra revista, a los/las colegas lectores/as pares por las sugerencias y recomendaciones a los autores para mejorar la calidad de sus contribuciones y por su compromiso de apoyar este proyecto editorial. Al equipo editorial del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes, Martín Colque, Bryam Zuna, y Jhonatan Aguanta por su compromiso y esfuerzo de construir artesanalmente por varios meses el presente número.

J. Fernando Galindo
Editor General

Referencias

1. Galindo, J. F., Plaza, P, & Colque, M. (eds.). (2023). Vivencias de los estudiantes en la educación virtual. PROEIB Andes-UMSS.
<https://libros.umss.edu.bo/index.php/omp-umss/catalog/book/5>

Notas

*Nota. Manos trabajadoras. [Fotografía], por Martín Colque Rollano, Jardín botánico, Cochabamba - Bolivia, 2024.



**Lengua y mar: acercamiento etnográfico
lingüístico a la comunidad ikoots 'huave'**

Gervasio Montero Gutenberg

Lengua y mar: acercamiento etnográfico-lingüístico a la comunidad ikoots 'huave'

Language and sea: ethnographic-linguistic approach to the Ikoots 'huave' community

Gervasio Montero Gutenberg*

Cómo citar: Montero, G. (2024). Lengua y mar: acercamiento etnográfico-lingüístico a la comunidad ikoots 'huave'. *Revista Dialógica Intercultural*, 3, 1-22. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13152184>

Recibido: 11 de febrero de 2024 • Aprobado: 1 de julio de 2024

RESUMEN | En este artículo se expone algunos elementos sobre la cosmovisión de una cultura indígena oaxaqueña, los ikoots o más conocida como huaves. El énfasis se centra en la dualidad lengua-mar como aspectos de gran relevancia en la configuración de la visión cultural, social y lingüística de los ikoots. Entre la lengua y el mar, se constituye un proceso de vida y educación comunitaria que se entrelaza con la visión y formas de apropiación de conocimientos y sabidurías. Se utilizó el método etnográfico mediante observaciones directas y entrevistas culturalmente situadas. Los hallazgos sugieren que el mar y el agua son parte de los elementos que configuran la vida social-cultural-lingüística de este grupo indígena en torno de los cuales gira su economía, pero, sobre todo, parte importante de su entramado social y cosmogónico.

Palabras clave | Lengua, mar, comunidad ikoots, cosmovisión, dualidad.

ABSTRACT | This article presents some elements about the cosmovision of an indigenous Oaxacan culture, the Ikoots or better known as Huaves. The emphasis is centered on the language-sea duality as aspects of great relevance in the configuration of the cultural, social and linguistic vision of the Ikoots. Between the language and the sea, a process of community life and education is constituted that is interwoven with the vision and forms of appropriation of knowledge and wisdom. The ethnographic method was used through direct observations and culturally situated interviews. The findings suggest that the sea and water shape the social-cultural-linguistic life of this indigenous group around which their economy revolves, but, above all, the center of their social and cosmogonic life.

Keywords | Language, sea, Ikoots community, cosmovision, duality.

Introducción

La lengua y la cultura, dos entes o dualidad que están en una relación estrecha y continua. Ya que, muchas de las manifestaciones culturales tienen su sentido amplio a través de la lengua, como refiere Zimmermann (2016), la cultura es la manera de gestionar la vida cotidiana, el sistema específico de un grupo de organizar y conceptualizar las prácticas cotidianas, así como la manera de fundamentarlas en teorías filosóficas y religiosas. La cultura es el conjunto de prácticas y el sistema generador de las mismas y todo ello, se materializa y se explica a través de la lengua donde se concentra muchos de sus elementos semánticos y pragmáticos, por eso, “la cultura define el ‘qué’ hace y piensa una sociedad dada y la lengua es el ‘cómo’ lo piensa” (Sapir, 1949, p.193).

La relación lengua-cultura conlleva a una forma de vida y de existencia a partir de la sabiduría y conocimiento que giran alrededor de un lugar o espacio. La lengua, uno de los elementos para nombrar a ese espacio natural-social-cultural, así, la *ñuque mapu* para los mapuches, la *pachamama* para los andinos e *iüt monapoots* para los *ikoots* porque describe, por un lado, el espacio social-cosmogónico y por el otro, la identidad con el contexto.

El tiempo y espacio encierran muchas visiones y sabidurías para la formación de la mujer y el hombre indígena. El ser humano no está solo en la tierra, sino que se complementa de otros elementos naturales y espirituales. El tiempo es solo una relacionalidad cósmica y siempre presente en el espacio, de tal manera que, tanto las lenguas como las especies biológicas no viven nunca en el vacío, sino existen plenamente integradas y adaptadas con los otros elementos del ecosistema sociocultural (Bastardas, 1996).

Cada vez, se va haciendo más grande la brecha entre lo que “la modernidad” establece o quiere implementar con las formas de organización de las comunidades indígenas. Como dice Gavilán Pinto (2012), la esencia del pensamiento global es lineal, mientras que la tendencia y sentido de organización de las comunidades indígenas es cíclica o en espiral y esto los hace tener un vínculo y relación cercana con la naturaleza, como en este caso, los *ikoots* con el mar y la actividad de la pesca.

En este tenor, podemos decir que, las culturas del continente americano mantienen una fuerte relación con el maíz, hecho que los distingue de la mayoría de los pueblos, no obstante, para los *ikoots* la relación se da hacia otro elemento natural, con el mar. Por tal razón, este grupo cultural incorpora al agua y al viento como puntos en torno a los cuales giran su vida diaria y su mitología; y se conecta a los santos y los naguales con situaciones cotidianas (Millán, 2003).

El vínculo entre la cultura, el medio ambiente y la biodiversidad es evidente para los pueblos indígenas, porque ellos comparten una relación espiritual, cultural, social y lingüística con sus tierras ancestrales. La organización social, formas de vida y prácticas comunitarias reflejan tanto una adhesión a la tierra, a la cultura propia, así como, esfuerzos y respeto por la conservación del territorio. Es así que, en este trabajo se habla sobre la

relación que prevalece entre la lengua como constructo social que anuncia, comunica y expresa el vínculo con el mar, vista por un lado, como una deidad, portadora de elementos culturales, comunitarios, pedagógicos y, por el otro, como fuente de vida donde se desarrolla una de las actividades esenciales de los ikoots, la pesca, ya que, de acuerdo con Morín (1992) “el lenguaje enlaza y entreactiva la totalidad multiforme y plural del universo antropológico” (p.168).

Metodología

La investigación tiene su énfasis en y a partir del lenguaje, ya que, se constituye en un hecho social que dinamiza y permea toda la actividad de los seres humanos, porque “el lenguaje tiene origen social y precede al pensamiento racional e influye en la naturaleza del mismo” (Vygotsky, 1976, p. 23). Y esto da cabida a decir que la oralidad es importante para reconstruir procesos sociohistóricos, socioculturales y sociolingüísticos a partir de la percepción y concepción de los protagonistas. Se convierte el testimonio oral en un camino metodológico sistemático para recabar información de forma directa con los interlocutores, es decir, en la búsqueda de un mejor conocimiento de la historia y sociedad contemporánea y el de poder contribuir a modificar una práctica científica frecuentemente desligada de su entorno y de los sujetos sociales con que interacciona (Aceves Lozano, 2009).

El contexto de este estudio refiere a los ikoots, grupo indígena oaxaqueño-mexicano que comúnmente se les conoce como *huaves*. Este grupo constituye una de las diez y seis culturas originarias que coexisten en el estado de Oaxaca. Se encuentran ubicados en la parte sureste del estado, específicamente en el istmo de Tehuantepec, en las inmediaciones de las lagunas superior e inferior y del océano pacífico. Están conformados por tres municipios: San Francisco, San Mateo, San Dionisio del Mar y una agencia municipal perteneciente al municipio zapoteco de Juchitán de Zaragoza, Santa María del Mar. Son hablantes de la lengua *ombeayüts* ‘nuestra lengua, nuestra boca’ y que cada uno de los municipios y agencia municipal constituyen las variantes en las que se divide la lengua, aunque a decir de estudios realizados, existe una inteligibilidad lingüística entre cada una de las variantes (ILV, 1983, Montero Gutenberg, 2020a).

Para el acercamiento con los abuelos y personas de la cultura ikoots se realizaron entrevistas directas¹, esto permitió tener la mirada sobre la lengua y el mar como entes de su cosmovisión ancestral que configura su forma de vida cultural como grupo. Boas (1920) y Sapir (1938) señalaban que, si se quiere entender la cultura de un pueblo, se debe observar el uso de sus lenguas, ya que, a través de la oralidad, permite al investigador acceder a nuevos datos, pero también permite engranar sucesos y aspectos de la vida cotidiana.

¹ Las entrevistas se realizaron desde la lengua materna de los entrevistados, el *ombeayüts* ‘huave’ y posteriormente se transcribieron al español por parte del autor. Asimismo, se utilizan únicamente las iniciales de los participantes para establecer el anonimato.

El estudio se complementa con la perspectiva de la etnografía. De acuerdo con Duranti (2000) la etnografía “es la descripción escrita de la organización social de las actividades, los recursos simbólicos y materiales, y las prácticas interpretativas que caracterizan a un grupo particular de individuos” (p. 126). Es decir, es “un método de investigación social que permite interactuar con una comunidad determinada, para conocer y registrar datos relacionados con su organización, cultura, costumbres, alimentación, vivienda, vestimenta, creencias religiosas, elementos de transporte, economía, saberes e intereses” (Peral Martínez, 2009, p. 37).

Lengua, mar y cosmovisión

La lengua, no es el único elemento que identifica a un grupo social-cultural, ya que, existen otros donde los grupos indígenas han enraizado sus formas de instituirse y representar sus visiones identitarias en la organización social comunitaria (Robichaux, 2008). Sin embargo, la lengua es uno de los elementos que configuran el desarrollo del pensamiento y de las formas diversas de interpretar los fenómenos del mundo social y natural. La existencia de los sentidos y significados cobran relevancia en cada actividad acompañada de símbolos que marcan pautas y sistemas de relaciones, como afirma Rupflin (1995):

Los símbolos acompañan toda nuestra experiencia cotidiana. Todo el día interpretamos fenómenos que son símbolos o que tomamos como tales, empezando por el sueño de la noche, los gestos corporales, las palabras que oímos o usamos... buscamos y reconocemos significados, emitimos signos con calidad de símbolos para transmitir significados, cada uno a la manera que nos enseñó la sociedad en que fuimos formados. (Citado por Restrepo, 1998, p. 40)

De esta forma, hablamos que con la lengua se nombra el escenario, la realidad, es decir, lo que se visualiza, lo que se percibe del mundo natural, cultural y social. Como dice Lenkersdorf (1998):

Dijimos que las lenguas, al nombrar las realidades percibidas, reflejan las percepciones de los hablantes. En primer lugar, pensamos en los nombres que se dan a las cosas. Empero, el vocabulario de las lenguas cambia a menudo y sin mayores problemas. Con el hecho de nombrar la realidad nos referimos, no sólo a las realidades puntuales de individuos o grupos, sino también a otras cosas. Percibimos también las relaciones entre dichas realidades y de éstas con los preceptores y viceversa. Estas relaciones e interrelaciones se expresan en las estructuras de las lenguas que, a diferencia de los vocabularios, manifiestan una permanencia extraordinaria. (pp.17-18).

Desde la lengua se manifiestan las diferencias de visiones del mundo. Por eso, podemos decir que se convierte en una de las puertas y ventanas de entrada a las cosmovisiones en cuanto a perspectivas o enfoques sociales de percibir el mundo (Lenkersdorf, 1998). Cada lengua lleva a cosmovisiones diferentes lo que conduce a sentidos y significados diversificados.

De esta manera, la relación que prevalece entre lengua y cosmovisión es muy estrecha, porque los pueblos manifiestan desde la parte lingüística sus configuraciones geográficas, proyecciones del espacio y tiempo y por ende, con una recreación conceptual distinta al conocimiento occidental o externa (Manzo, 2011) y como en el caso de los mayas macehuales por ejemplo, la cosmovisión es uno de los tres elementos centrales de su modo de vida comunal (Meza Bernal, 2012). De tal manera que:

La cosmovisión explora las profundidades del sistema integrado del universo, la comprensión de las urdimbres mayores que nos hacen cosmos, mundo, seres humanos, partícipes de un acto creativo, incluso la posibilidad de nombrar y entender, hasta donde nos es posible, a la divinidad misma. (Restrepo, 1998, p. 35).

Por su parte, Broda (2012) menciona que es también la visión estructurada en la cual los antiguos mesoamericanos combinaban de manera coherente sus nociones sobre el medio ambiente en que vivían, y sobre el cosmos en que situaban la vida del hombre. Por eso, la experiencia, los saberes, los conocimientos y la forma de vida comunal se va configurando en la visión histórica de cada cultura, de cada sujeto, de cada entidad, porque:

La cosmovisión es producto de la historia, ya que, la red que la constituye nace del devenir histórico de una entidad social. Pero más allá, la cosmovisión es un hecho social y como todo hecho –social o no- está cruzado por la historia. Es un hecho histórico, dinámico, en perpetua transformación. Esto quiere decir, también, que la cosmovisión no es la misma en toda la historia de una entidad social; su vigencia va cambiando. (López Austin, 2016, p. 20).

Las formas de vida y la relación con la naturaleza son directamente proporcionales, sobre todo, cuando hablamos desde la perspectiva de la interpretación desde las lenguas indígenas, donde la mirada y construcción de las identidades se desarrollan desde lo propio, desde la interdependencia con las entidades, como es el caso de los ikoots con el mar. Este grupo, tiene una forma peculiar de interpretar el cosmos a partir de la lengua ombeayiüts ‘huave’. Desde su propia lengua, han configurado cuatro grandes aspectos para la construcción de saberes y conocimientos propios (obsérvese tabla 1), que, a la vez, direccionan sus formas de apropiación del mundo natural y social.

Tabla 1

Construcción de saberes ikoots

Tipo de saber	Interpretación literal	Características
1. Ajawaran	Miradas, visiones	Advierte sobre un saber que va directamente con el acto o la acción de ver y mirar. Podemos decir que se habla de un saber macro, que se puede hacer a simple vista y que todos los sujetos pueden hacer.
2. Ayaagaran ombasaran	Saber, conocer de forma cercana	Está compuesta por dos palabras: ayaagaran 'sentir' y ombasaran 'cuerpo' y por lo tanto hace alusión a sentir el cuerpo de algo o alguien. Es decir, este saber ya implica, tener contacto con ese algo o alguien, es decir, se ha visitado, se ha platicado, se ha tocado, palpado, ha existido un acercamiento.
3. Ndoj ombasaran	Se ha formado el cuerpo.	Integrada por dos palabras: ndoj 'terminar' y ombasaran 'cuerpo'. Este saber hace referencia que ya se terminó de formarse el cuerpo, es decir, que ya está completo o lo que se le puede denominar como 'ya se aprendió'. En otras palabras, ya se tiene los elementos para realizar la actividad donde se terminó de formarse o completarse su cuerpo o su saber, o de lo que estaba aprendiendo.
4. Andüyeran	Sabiduría	Esta sabiduría está relacionada a las personas que tiene el don de curar desde la cosmovisión ikoots como los <i>mondüy niünd andeowaran</i> 'sabios de las enfermedades'. Este es el saber que quizá encierra mayormente la cosmogonía ikoots más allá de lo natural y de lo perceptivo visual, ya que lo espiritual es fundamental en esta categoría. Esto lleva a decir que solo un grupo selectivo de personas son poseedores de esta sabiduría, y su mantenimiento o desarrollo intergeneracional no depende de la transmisión directa, porque influyen otros aspectos culturales, espirituales como los sueños.

Nota. Elaborado con base en Montero Gutenberg (2020b).

Esta clasificación de saberes por parte de los ikoots engrana sus formas de relación con el contexto cultural donde la lengua tiene un lugar fundamental. Podemos decir que la cosmovisión desde los ikoots se interpreta como la forma de concebir, entender y vincularse con el *iüt monapoots* 'naturaleza' y el *mbasakats* 'firmamento' a través de la interrelación y apropiación del *ajawaran* 'visiones, miradas', *ayaagaran ombasaran* 'saber, conocer, sentir el cuerpo', *ndoj ombasaran* 'formación del cuerpo' y *andüyeran* 'sabidurías'. Lo anterior lleva a, tener características y particularidades específicas de nombrar y percibir los elementos del contexto. Como afirma uno de los entrevistados:

Nosotros, tenemos nuestra propia forma de saber y mirar, no se parece a la sabiduría de los de fuera, tiene cambios. Los ikoots hablan con el mar porque es algo sagrado, hace rituales, se persigna a los pies de la tierra y a las orillas del mar porque en ellos se nace y finalmente, en ellas se terminará descansando por siempre. Los ikoots saben el caminar de las estrellas, los movimientos de la madre luna y del padre sol porque, todos estos elementos conforman la vida de cada uno de nosotros. Así es como se conforma la sabiduría del ikoots, donde el juego con las palabras es importante porque de esa manera se platica con la tierra y se pide el bienestar desde el mar. (T. H., comunicación personal, 25 de julio de 2022).

De esta manera, la relación entre la lengua, cosmovisión y contexto se manifiesta y se dimensiona, porque revela el vínculo entre elementos de la naturaleza, del mundo social y cultural, así como, desde el aspecto espiritual describen el ser y estar como una forma muy peculiar de percibir y entender la vida y la existencia.

Los ikoots: el vínculo entre la lengua y el mar

El uso y desarrollo de la lengua indígena por parte de las comunidades ikoots, tienen diferentes niveles de vitalidad y, por ende, el número de hablantes. En San Mateo, la lengua se mantiene activa y funciona en diferentes ámbitos y contextos, ya que, existe diversas generaciones que mantienen viva la lengua, a diferencia de San Francisco y Santa María del Mar, quienes se encuentran en procesos de desplazamiento lingüístico y su uso se restringe a escenarios limitados y asumiendo un papel de segunda o inclusive, como tercera lengua como es el caso de Santa María del Mar (Montero Gutenberg, 2020a). Esta situación lingüística también tiene implicaciones en la percepción y transmisión de los elementos culturales propios del grupo.

De acuerdo con la ubicación de dichas comunidades ikoots, la relación con el mar ha sido muy estrecha, porque lo consideran como una deidad, es el lugar donde acuden las autoridades comunitarias, por ejemplo, los alcaldes y el presidente municipal para el ritual de petición de la lluvia. Esta cosmogonía se visualiza más en el municipio de San Mateo del Mar, contexto a donde haremos referencia para este trabajo de investigación, ya que, es el lugar de donde se derivaron los datos que se muestran y se sustentan en este texto.

La población ikoots se dedica principalmente a la pesca '*andokaran*' en el caso de los hombres, aunque en años recientes esta actividad se ha ido en detrimento, por la falta de lluvias y, por ende, la poca productividad de los productos del mar para la pesca del camarón y peces. Por ello, muchos han optado por migrar hacia los estados del norte o bien, otros se han dedicado a trabajos diversos en las ciudades cercanas de la región como Salina Cruz, Tehuantepec y Juchitán principalmente. Mientras que las mujeres se han dedicado a la actividad del telar de cintura '*ajüyeran mandel*', o los tejidos a través de la palma como petate, soplador, o el carrizo para los canastos.

Sin embargo, la visión y sabiduría de los ikoots con el mar se registra y se manifiesta con y a través de sus actividades cotidianas como en el tejido de servilletas (obsérvese la figura

1), donde las mujeres desarrollan, por un lado, sus habilidades para hilar y mostrar el trabajo del pueblo, por otro lado, toda la gama cosmogónica que encierra e implica.

Figura 1

Tejido en telar de cintura relacionado con la actividad de la pesca



Fuente. Retomado de Cuturi (2020).

Es así como el mar, la pesca se convierten en elementos de identidad y cosmogonía cultural para los ikoots y lo representan en los tejidos, además, simbolizan saberes que se entrelazan en cada urdimbre y en cada hilo, también la sapiencia, es decir, un lenguaje en sí mismo que deja huellas y registro de la memoria simbólica (Montero Gutenberg, 2022). De tal manera que:

[...] La imagen de la red no sólo resulta adecuada para indicar la dependencia que cada hilo mantiene con otro hilo, sino también para ilustrar la forma en que estas relaciones se bifurcan a lo largo de un mapa social que, si bien existe principalmente en las representaciones de los actores, se expresa a su vez en numerosas prácticas que los huaves siguen considerando como partes sustanciales de su costumbre. (Millán, 2007, p. 56)

Esta manifiesta vinculación entre la cultura ikoots con el mar, concretiza su visión y vida comunitaria, como dice Signorini (2008):

El huave imagina que el mundo está rodeado de agua, pero además que su interior está lleno de agua, la que brota de los manantiales y forma los ríos que corren por la superficie terrestre. A veces, cuando las lluvias son demasiado fuertes, las aguas interiores pueden salir

violentamente, corriendo caudalosas por el cauce que *ndiük* ‘serpiente’ cava para ellas con su cacho de oro, después de perforar el cerro en que normalmente vive encerrado su vida cetonia. Del mismo metal que el cacho es también la lengua de *ndiük*, que por su brillo representa un excelente blanco para el *monteok* ‘el que se transforma’, que descarga en ella su arma fulminante decapitándola. Es el castigo de *monteok*. a todos aquellos que *ahiür omeaats* “tienen corazón” y que, descaradamente, desafían con hechos y palabras a los dioses. Y es esto lo que la serpiente hace [...] (384)

El mar es parte de sus saberes y conocimientos comunitarios. Decimos que conforma su concepción cosmogónica, porque precisamente es al mar donde los ikoots acuden a realizar ritos y peticiones con la finalidad de mantener la vida comunitaria activa, es decir, la producción de todos los elementos y necesidades que requiere el pueblo. El ritual de petición se lleva a cabo en los días viernes durante tres ocasiones, esto sucede en el mes de mayo de cada año. A esto se le llama procesión y es encabezada por las autoridades religiosas, municipales y posteriormente la gente del pueblo. Como resalta Signorini (2008):

Se trata, en realidad, de un viaje, como lo he llamado yo, aunque en San Mateo se le da el nombre de procesión, dado que el alcalde va acompañado por las imágenes de cinco “santos” de la Iglesia (Mateo, Candelaria, Juan de Dios, Natividad, Rosario). Sin embargo, es necesario mencionar que el alcalde, personaje sagrado, no debe tocar el agua de las lagunas con sus pies, por lo que es transportado en hombros cuando debe atravesarlas. Al llegar a la orilla del mar “pide perdón” a Dios, al mar, a los *monteok*, rogándoles que bendigan al pueblo con lluvias que hagan “crecer y hacer contentos” a las plantas, los peces y los hombres. Pero no es sólo el pueblo, mediante su representante, quien pide perdón, sino también los santos, transportados en andas hasta dentro del mar, donde quienes los transportan inclinan las andas en dirección al sureste en señal de reverencia y respeto del santo hacia los *monteok* que viven en el cerro Bernal. La devoción del alcalde y la perfecta ejecución del rito son, obviamente, elementos esenciales para conseguir un resultado positivo. (386)

Esta afirmación va en correspondencia con la siguiente opinión:

El sagrado mar tiene muchos productos, también se tiene muchas narrativas acerca de él, pudiera entender como una lengua, que tiene una estructura, tiene reglas de cómo ir entrelazando cada palabra, el sagrado mar también tiene sus propias formas, tiene boca (orilla), manos, cabeza, estómago. Por eso se le tiene que saludar, mostrar respeto, todos los años se le pide que tenga productos, se le pide bienestar, que no suceda problemáticas en la comunidad. Todo esto se hace para que los señores del rayo no se olviden de nosotros y traerán lluvias. De lo contrario, si no se realiza esto, se tendrá mucha sequía, no habrá lluvia, también las autoridades tienen que saber cómo actuar, cómo realizar su trabajo, porque, si no siguen las orientaciones que ya se les dio, no habrá bienestar en la comunidad. (P. H, comunicación personal, 30 de mayo de 2022).

Como vemos, el mar se considera una deidad natural para la comunidad ikoots y por lo tanto, las actividades que se realizan en él es de forma respetuosa. Millán (2011) apunta que para el pescador huave, las aguas uniformes de las lagunas constituyen un texto legible.

Las lagunas no sólo proporcionan camarón y pescado, sino también informes sobre su ubicación y su especie. Por ejemplo, el pescador experimentado sabe además percibir la sierra o la lisa por el sonido que produce su salto en la superficie del mar vivo. Mientras que, la pesca del camarón se rige por un conocimiento preciso de los movimientos estacionales y lunares.

La visión ikoots hacia la pesca, involucra una gama de elementos que hay que tomar en consideración, desde las diversas formas de realizarla, las temporadas y su relación con las etapas lunares, los lugares de pesca o los tipos de redes o atarrayas como *'tarruy ndok'*, chinchorro *'ching'*, red de arrastre *'ching molinch'* implica tanto conocer sus técnicas de uso, como el tiempo, los modos y el movimiento de los elementos naturales:

El pescador debe de observar la luna y conocer las mareas. Cuando la luna está en medio, el mar se ahonda y viene la pesca; la mar sigue a la luna. Hay que fijarse en la luna para conseguir buena pesca. Cuando la luna tiene un anillo alrededor es buen tiempo para buscar tortugas y huevos. Abril, mayo y junio son buenos meses para pescar y para convencer a una mujer, se dejan. (Ramírez Castañeda, 2004, p. 99).

Dichos aspectos configuran y muestran la estructura morfológica social, cultural y lingüística y, tienen particularidades que reflejan su connotación y denotación cosmogónica, esto lleva a considerar otro elemento fundamental en los ikoots: la dualidad.

Dualidad y cosmovisión de los ikoots

Como muchos de los pueblos que habitan en diversas latitudes del Abya Yala, los ikoots son un grupo que resaltan mucho el aspecto dual o, mejor dicho, la complementariedad. Este aspecto tiene que ver de forma directa con su cosmogonía porque, indica que todo lo que existe en la vida terrenal tiene un complemento, puesto que, “los contrarios no son antagónicos sino complementarios. La dualidad siempre está presente desde lo mínimo a lo máximo al igual que la simbología” (Chirán Caipe y Burbano Hernández, 2013, p. 142), existe en diversos ámbitos y aspectos de la vida cotidiana, desde los seres, organismos y formas de materia que componen la existencia. Por lo tanto, todo aquello que existe posee un contrario complementario, fuerzas o energías correlacionadas con él a la cual se entrelazan para dar sentido al universo cultural y lingüístico.

De acuerdo a cada contexto y a las propias formas de vida, se va hilando una manera específica de entender la realidad, y un aspecto primordial ha sido la dualidad. Como afirman Chirán Caipe y Burbano Hernández (2013):

La dualidad andina es el principio generador y estructurador de los pueblos ancestrales de la Altiplanicie Americana, [...] donde su cosmovisión y estructura mental, psicológica se encuentra relacionada con la dualidad o paridad andina, la cual no resulta ajeno de que su diario quehacer se encuentra centrado en este principio que permite una visión general e integral de su mundo [...] (p. 142).

Para los ikoots, la dualidad se presenta desde el uso y la estructura de la lengua *ombeayiüts* misma, ya que, para referirse al pronombre plural nosotros, existe tres formas explícitas de uso, donde entra en juego tanto el hablante como el oyente y, donde la marcación dual se ve de manifiesto (obsérvese el ejemplo 1).

Ejemplo 1.

- a) *Xikona* ‘nosotros’ (ellos, él o ella y yo, excluyente)
- b) *Ikootsa* ‘nosotros’ (todos, inclusivo)
- c) *Ikore* ‘nosotros’ (tú y yo, dual)

El nosotros dual, es una marcación muy productiva desde la estructura lingüística y en el uso y función de la lengua, por ende, tiene implicaciones directas en la forma de concepción cultural y social. Desde el aspecto cultural, esta dualidad se visualiza con la ubicación de *ndeik* ‘mar’ (ver ejemplo 2), con un sentido, significado y una función precisa.

Ejemplo 2.

- a) *Kalüy ndeik* ‘mar del norte’
- b) *Kawak ndeik/nadam ndeik* ‘mar del sur/mar grande’

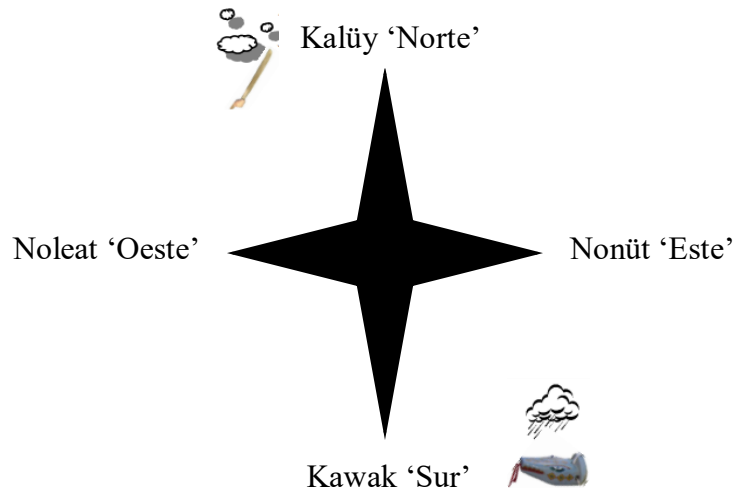
Esta relación con respecto a la ubicación del mar, tiene que ver también con otra dualidad, la de *teat* ‘papá/hombre’ frente a *müm* ‘mamá/señora’ que marca la visión ikoots de interacción entre el género femenino y masculino:

Sur y norte no sólo son términos que guían a los huaves en el espacio, sino también en la taxonomía del cosmos. El sur es un viento femenino: viene del mar, de las olas que formó la virgen de la Candelaria cuando pisó el océano; el norte es masculino, procede del continente y no es ajeno a los atributos del santo patronal. Dentro de este sistema clasificatorio, la oposición entre derecha e izquierda encuentran su correspondencia en la oposición entre el hombre y la mujer, de tal manera que el norte será asociado al binomio derecha-hombre y el sur al de izquierda-mujer. (Millán, 2003, p. 18).

De esa manera, la dualidad se entiende como una marcación lingüística de persona, pero a la vez, integra de forma profunda la relación cultura-lengua o viceversa, porque encierra una concepción y forma de vida de los ikoots. Al igual que muchas de las culturas que coexisten en el contexto latinoamericano, los ikoots consideran que la dualidad es una condición necesaria de la realidad y que cósmicamente corresponden a los dos principios de la energía y de la materia, de la esencia y de la sustancia (Chirán Caipe y Burbano Hernández, 2013).

Figura 2

Los puntos cardinales y su vinculación con el viento



Fuente. Elaboración propia

También para los ikoots el viento tiene un género dependiendo de la dirección de donde proviene el aire (Figura 2). Al viento que viene del norte se le denomina como *teat iün* 'señor/papá viento' mientras que, si proviene del sur como *müm ncherrek* 'señora/mamá viento'. A la vez, va relacionado de forma directa con el proceso o temporadas de lluvias o de sequía:

La distribución del año en dos mitades puede formularse en términos de una oposición entre una época masculina y otra femenina, ya que ambos periodos coinciden con la trayectoria del viento del norte y del viento del sur, cuya aparición anuncia el advenimiento de la lluvia y la sequía. El viento del norte, cuya aparición coincide con el fin del ciclo pluvial y con la mayordomía de San Mateo Apóstol, el 19 de septiembre, corre del continente hacia el océano y se opone al viento del sur, que sopla en sentido inverso durante los primeros meses del año y se identifica con la Virgen de la Candelaria. De esta forma, la lluvia y la sequía marcan la trayectoria del ciclo ceremonial y constituyen, por lo tanto, prolongaciones de las fiestas patronales. La mayordomía de Corpus Christi es en cambio el escenario para una danza ceremonial en la que el rayo (*monteoc*) decapita a *ndiüc*, la serpiente y da paso a la temporada pluvial. (Millán, 2003, p.19)

De esta visión, surge la narrativa de *ndikoik*, una interpretación fenomenológica relacionada a la formación de un remolino condensado en una nube con características similares a la de una serpiente erguida. Justamente, la palabra *ndikoik* deriva de una contracción constituida originalmente de dos palabras: *ndiük* 'serpiente, gusano' y *oik* 'nube' y por ello, de manera conjunta se interpreta como la 'serpiente-nube'. Por eso se dice que, este ser tiene una relación mítica-cosmogónica con el proceso pluvial, pero también, con la oscuridad y la maldad, tal como alude la siguiente afirmación:

La serpiente-nube surge cuando llueve, o bien, cuando comienza la temporada de lluvia. Cuando surge, a veces trae consigo enfermedades. Porque, si alguna persona ikoots se encuentra enferma, se debe de cuidar mucho, no dejarla sola, ya que, se le puede encontrar su nahual y morir, eso es lo que sucede cuando aparece la serpiente-nube. Asimismo, cuando aparece o sucede esto, a los niños que estén jugando o caminando en la calle, tienen que entrar a la casa, ya que, hay que protegerlos para que no les suceda algo malo. (G. V., comunicación personal, 24 de agosto de 2023).

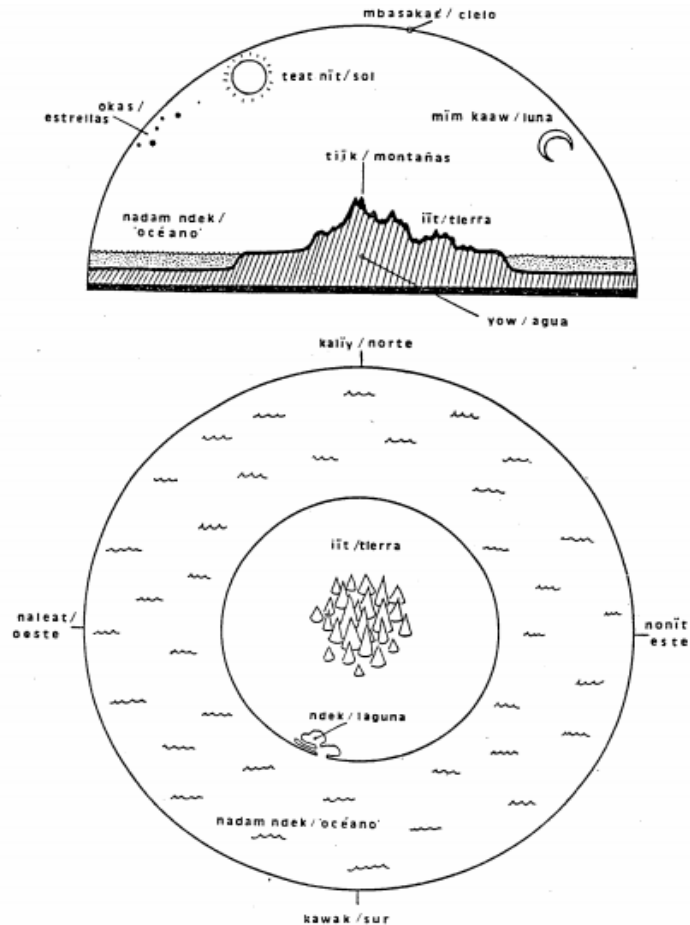
En este tenor, Ramírez Castañeda (2004) señala que el viento y el agua no sólo permean en actividades místicas o religiosas de los ikoots, sino en actividades cotidianas, como el lenguaje (numerosas toponimias), la música (canciones marinas y carapachos de tortuga como instrumentos), las artesanías (conchas de caracol para collares y cortinas) y la pesca (el cayuco a vela para transportarse en las lagunas o el papalote para la pesca en mar abierto).

La relación que prevalece entre la lengua, la cultura y los elementos de la vida cotidiana, son importantes para conocer y entender la forma de vida y concepción de mundo de cualquier grupo. La lengua encierra todo un bagaje de estructuras, las dimensiones meramente lingüísticas desde la fonética-fonológica hasta la pragmática-semántica que se vincula de forma directa con lo sociocultural y sociolingüístico.

De esta manera, entendemos que el agua y el mar son dos elementos con relevancia cultural y lingüística, indispensables en la cosmogonía ikoots, por su relación cíclica en la conformación del mundo mítico y natural, donde la dualidad es punto clave para la vida de este grupo. Es así que, el cosmos ikoots se entiende por la presencia del agua o mar para interpretar sus expresiones (obsérvese la figura 3).

Figura 3

Imagen del mundo según la percepción de los ikoots



Nota. Retomado de Lupo (1991)

Es así que, la importancia del agua y el mar también se materializa en la narrativa propia o local y van conformando la persona (hombre-mujer) y enraizando a la vez, una identidad cultural y lingüística. De esta manera, el vínculo entre la cultura y la naturaleza es evidente, puesto que los puntos cardinales y la trama con el mar y la tierra, muestran la forma de interpretar la vida espiritual, social, cultural y cosmogónica por parte de los ikoots.

Para el hombre y la mujer ikoots, la dualidad entre el mar y la tierra marcan la direccionalidad entre la vida natural por un lado y, por el otro, la vida social y cultural o lo que se denomina como cultura material. Como muestra la figura 3, el mundo ikoots no se entendería sin el agua o sin el mar porque constituyen su contexto primario de vida y fuente de sabiduría.

Ir de pesca a través de las palabras

Como se ha referenciado, a través del ombeayiüts existe una forma peculiar de entender e interpretar el mundo de los ikoots. Justamente, para este grupo cultural, la pesca representa un cúmulo de saberes y conocimientos y su interpretación y explicación desde la lengua misma es algo fundamental. Por ello, Florido (2002) menciona que la pesca:

También forma parte de ese saber hacer de los pescadores, organizar cómo se debe transmitir todo este conocimiento, y especialmente el que refiere a las localizaciones de pesqueros y a las tareas técnicas de pesca en conjunción con los factores ambientales, cómo circula la información sobre los recursos y su localización. (p.13)

Ahora bien, el hombre ikoots ha establecido con la pesca y el mar una vinculación e interpretación antropomórfica, debido que, a algunos lugares o espacios se le nombra o denomina desde la lengua ombeayiüts en correspondencia con las partes del cuerpo humano (ver tabla 2), como afirma Latour (2017) el binomio naturaleza-cultura son indisolubles y por ende, es necesario entender los morfismos que la componen. Así, podemos encontrar desde el ombeayiüts nombres de lugares relacionados o referidos a: las formas del paisaje, a los árboles y plantas, a los animales, a las actividades y presencia de los humanos, a nombres ancestrales (Tallè, 2019).

Tabla 2

Algunos nombres de lugares de pesca

Nombre	Interpretación literal	Interpretación libre
Ndeik	Mar	Mar
Nadam ndeik	Grande mar	Océano pacífico
Kalüy ndeik	Norte mar	Mar muerto
Mal ndeik	Cabeza mar	Donde termina la laguna o el mar
Mal owix ndeik	Cabeza su mano mar	Donde termina el brazo del mar
Omeaats ndeik	Interior, corazón del mar	Los productos del mar
Tiül ombeay	En la boca	Bocana, desembocadura
Mbeay ndeik	Boca mar	Orilla del mar
Oniiüg ndeik	Ojo de mar	Corriente de mar
Oniiüg yow	Ojo de agua	Manantial

Fuente. Elaboración propia

Como vemos, para las comunidades indígenas, las concepciones del universo son predominante animistas, de tal manera que los humanos comparten con otras entidades del universo la condición de persona (Latour, 2017, Descola, 1986), como en este caso con el mar o el agua.

Asimismo, existe otro grupo de lugares que hacen referencia a algunos tipos de lagunas o brazos de mar, donde la característica principal es que, se forman o se llenan de agua en los tiempos de lluvia y, por lo tanto, en temporadas de sequía se quedan secas.

Tabla 3

Lagunas y aguas temporales

Nombre	Interpretación literal	Interpretación libre
Mitiiüd yow	Camino del agua	Arroyo, corriente de agua
Ndorrop yow	Hoyo agua	Charco, lodazal
Wajyow	Nuca-agua	Laguna temporal
Tipatiür	En el mezquite	Laguna del mezquite
Mbas moing	Cuerpo-monte	Laguna a lado del monte

Fuente. Elaboración propia

La denominación de los lugares a partir de la lengua muestra una forma de vinculación cultural-comunitaria y a la vez, tiene que ver con los procesos de apropiación de las prácticas culturales. Es decir, es en el segundo grupo de lugares (Tabla 3) donde el sujeto ikoots comienza y aprende a desarrollar sus habilidades de la pesca y no en el primero, ya que, no existe grandes corrientes de agua o bien, la mayor parte tiene lugares no tan hondo, mientras que en el primer grupo (Tabla 2) implica tener otras habilidades, o sea, solamente es apto para quienes tienen la sabiduría necesaria o la experiencia requerida para este tipo de pesca o landoj ombas andok 'ya sabe pescar' de lo contrario, es muy peligroso para un aprendiz.

El sagrado mar es muy importante, porque en él se busca el sustento de cada día, en él acuden a pescar todas las personas ikoots. Pero también es muy peligroso, tienes que saber cómo meterte para poder pescar, por eso no es recomendable para los niños si aún no saben muy bien la técnica de la pesca, porque el sagrado mar se los puede jalar o bien, encontrarse con alguna corriente de agua fuerte. Cuando entras al mar para pescar, tienes que mostrar respeto y saber cómo pescar, por eso los niños primero tienen que practicar en las lagunas donde no hay corrientes de agua. (L. A., comunicación personal, 20 de enero de 2023)

Por eso, hablamos de una relación de la lengua con el mar a través de la actividad de la pesca, ya que, el uso de topónimos es común entre los ikoots, porque alude a la fortaleza del ombeayiüts. Tallè (2004) menciona en una de sus investigaciones:

Los topónimos huaves están generalmente compuestos por tres elementos lingüísticos de base que se combinan entre sí: una categoría topográfica, un prefijo locativo y un lexema determinativo. La categoría topográfica (ndek/embalse de agua salada/ 'laguna salada', tiük /cerro/, wiiüd /arena/ 'duna', etc.) "clasifica" un lugar..., mientras que el lexema determinativo... que a menudo la acompaña (un nombre de planta, de animal o de persona, un atributo o un verbo) localiza el lugar y lo distingue de otros "clasificados" de la misma manera; la categoría topográfica reagrupa en una misma "dase" abstracta discontinuidades

del paisaje cognitivamente destacados distinguiéndolas entre sí (por ejemplo. el "cerro" de la "laguna"). Mientras que el lexema determinativo identifica sitios particulares dentro de la categoría general: existen muchos tiük /cerros, pero un mitiük potwit /cerro del buitre/. (54)

Se habla de que la relación de los ikoots con la naturaleza se da de forma cíclica y con una vinculación estrecha y, se les considera como representantes de una cultura lagunar (Signorini, 1979), ya que, el mar y la pesca, más allá de una actividad económica primaria, también representan una identidad cultural para los ikoots.

Un apunte final

Como en muchas de las comunidades indígenas de la pachamama ‘madre tierra’ o del iüt monapoots ‘naturaleza’, los ikoots tienen una forma específica de relacionarse e interpretar el mundo natural, social y espiritual. En esta relación cosmogónica, la lengua tiene un lugar importante, ya que, es uno de los elementos que da sentido y significado a la cultura material y espiritual, porque, a través de ella se explican y se interpretan los fenómenos que transcurren y se manifiestan en la vida social de los ikoots.

Es así que la palabra ndeik ‘mar’ o yow ‘agua’ representan, por un lado, la raíz de infinidad de topónimos con relación a los lugares de pesca, pero también, respecto a los rituales y concepciones míticas que engloba la narrativa local ya que, permite establecer y entender la forma de vida lagunar y marítima del grupo.

Sin embargo, a pesar de que las lenguas y los conocimientos ecológicos asociados se están perdiendo a un ritmo cada vez mayor a causa de la expansión de los mercados, las comunicaciones y otros aspectos de la mundialización que impulsan las lenguas dominantes, aún existen elementos naturales que concentran una gama de aspectos culturales que dan sentido a una etnografía cultural, social y lingüística a los pueblos indígenas y apuntalar lo que Latour (2017) denomina como antropoceno, de dejarse atrapar en los bucles de acción a partir del esquema naturaleza-cultura, como en este caso específico de los ikoots, a través del uso de la lengua ombeayiüts y su vínculo interpretativo con el mar.

Es así que, el mar representa un aliado para la coerción cultural y lingüístico de los ikoots, porque, se dimensiona en una dualidad en relación complementaria e integral con y a través de la lengua ombeayiüts, porque, desde esta dimensión lingüística se expone y se interpreta parte de la realidad, o bien, parte del contenido y saber cultural del pueblo. Caso contrario, como señala Garros Martínez (2017), la pérdida de las lenguas tiene como consecuencia la pérdida de los conocimientos y cosmogonías ancestrales, ya que, las lenguas son repositorios de los patrimonios intelectuales de los pueblos y los instrumentos para la comprensión de su realidad.

Referencias

1. Aceves Lozano, J. E. (2009). *Historia oral. Historias y aportes de investigación*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
2. Bastardas i Boada, A. (1996). *Ecologia de les llengües. Medi, contactes i dinàmica sociolingüística*. Proa.
3. Boas, F. (1920). The Methods of Ethnology. *American Anthropologist*, 22(4), 311–321.
<http://www.jstor.org/stable/660328>
4. Broda, J. (2012). Observación de la naturaleza y 'ciencia' en el México prehispánico: algunas reflexiones generales y temáticas. En B. Von Mentz (coord.) *La relación hombre-naturaleza, reflexiones desde distintas perspectivas disciplinarias*. CIESAS-Siglo XXI Editores. 102-135.
5. Chirán, R. & Burbano, M. (2013). La dualidad andina del pueblo Pasto, principio filosófico ancestral inmerso en el tejido en guanga y la espiritualidad.
https://www.researchgate.net/publication/270274675_La_dualidad_andina_del_pueblo_Pasto_principio_filosofico_ancestral_inmerso_en_el_tejido_en_guanga_y_la_espiritualidad
6. Cuturi, F. (2020). *El mundo ikoots en el arte de tejer de Justina Oviedo. Jayats mitiiüd müm Justina*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
7. Descola, P. (1986). *La nature domestique*. Maison des Sciences de l'Homme.
8. Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. University Press.
9. Florido del Corral, D. (2002). Los sentidos y el 'saber hacer' de los pescadores andaluces. *Demofilo. Revista de Cultura Tradicional de Andalucía*, 1, 139-156.
<https://personal.us.es/dflorido/uploads/Articulos/Dflorido-Dem%C3%B3filo.pdf>
10. Garros Martínez, M. C. (2017). Pueblos Originarios y ambiente. En M. C. Garros Martínez y Celeste Martínez, M. (Coords.) *Ambiente y pueblos indígenas. Una mirada interdisciplinaria*. EUCASA. 55-66.
11. Gavilán Pinto, V. (2012). *El pensamiento en espiral. El paradigma de los pueblos Indígenas*. Ñune Mapuförlaget.
12. ILV (1983). Una inteligibilidad interdialectal en México. Resultados de algunos sondeos. Instituto Lingüístico de Verano

13. Latour, B. (2017). *Cara a cara con el planeta Una nueva mirada sobre el cambio climático alejada de las posiciones apocalípticas*. Siglo XXI.
14. Lenkersdorf, C. (2008). *Conceptos. Cosmovisiones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
15. López Austin, A. (2016). La cosmovisión de la tradición mesoamericana. *Arqueología mexicana. Primera parte*, 68. Instituto Nacional de Antropología e Historia
16. López Austin, A. (2012). Cosmovisión y pensamiento indígena. https://conceptos sociales.unam.mx/conceptos_final/495trabajo.pdf
17. Lupo, A. (1991). La etnoastronomía de los huaves de San Mateo del Mar, Oaxaca. En J. Broda, S. Iwaniszawski y L. Maupomé (eds.). *Arqueoastronomía y etnoastronomía en Mesoamérica*. Universidad Nacional Autónoma de México. 219-234.
18. Manzo, C. (2011). El Istmo de Tehuantepec de la Economía Mundo a la Aldea Global: Comunalidad, Resistencia Indígena y Neocolonialismo en el Sur de México (Ss. XVI-XXI). Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Guadalajara, México.
19. Meza Bernal, I. (2012). Lengua y cosmovisión. Elementos de resistencia y comunalidad en tres comunidades mayas: macehuales de Quintana Roo. *Cultura y representaciones sociales*, 7 (13), 96-135.
20. Millán, S. (2003). *Huaves*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
21. Millán, S. (2011). Pueblos indígenas de México: los huaves, representantes de una cultura lagunar. En *Atlas de culturas del agua en América Latina y el Caribe*. http://www.unesco.org/uy/ci/fileadmin/phi/aguaycultura/Mexico/06_Huaves.pdf
22. Millán, S. (2007). *El cuerpo de la nube: jerarquía y simbolismo ritual en la cosmovisión de un pueblo huave*. Instituto Nacional de Antropología e Historia
23. Montero Gutenberg, G. (2020a). Lenguas indígenas y desplazamiento lingüístico: el caso de la lengua ombeayiüts (huave) de Oaxaca. *Narrativas Antropológicas*, 2 (1), pp. 52-62.
24. Montero Gutenberg, G. (2020b). Lengua y saberes: reflexiones desde la visión indígena. *Articulando E Construyendo Saberes*, 5. DOI: <https://doi.org/10.5216/racs.v5i.63952>

25. Montero Gutenberg, G. (2022). Tejiendo caminos: Saberes desde un mundo indígena. *Revista Académica Voces y Saberes*, 2 (4), pp. 4-15. <http://vocesysaberes.aragon.unam.mx/index.php/RAVS>
26. Morín, E. (1992). *El método. Las ideas*. Cátedra.
27. Peralta Martínez, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. Análisis. *Revista Colombiana de Humanidades*, 74, 33-52.
28. Ramírez Castañeda, E. (2004). Entre el mar y el viento. *Ciencias*, 76, 63-71.
29. Restrepo Arcila, R. (1998). Cosmovisión, pensamiento y cultura. *Revista Universidad Eafit*, 34 (111), 33-42. <http://hdl.handle.net/10784/16385>
30. Robichaux, D. (2005). Identidades cambiantes indios y mestizos en el suroeste de Tlaxcala. *Relaciones*, 26 (104), 58-104.
31. Sapir, E. (1938). Why cultural anthropology needs the psychiatrist. *Psychiatry*. 1, 7-12.
32. Sapir, E. (1949). *Selected writings in language, culture and personality*. University of California Press.
33. Signorini, I. (2008). Rito y mito como instrumento de previsión y manipulación del clima entre los huaves de San mateo del Mar (Oaxaca). En A. Lammel, M. Goloubinoff y E. Katz (Eds.). *Aires y lluvias. Antropología del clima en México*. Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos. 381-394.
34. Signorini, I. (1979). *Los huaves de San Mateo del Mar. Ideología e instituciones sociales*. Instituto Nacional Indigenista.
35. Tallè, C. (2019). *Tiül miiüt, Tiül mindek mixejchiiüts. En la tierra y en las lagunas de nuestros antepasados. Atlas de los nombres de lugares de los ikoots de San Mateo del Mar (Oaxaca)*. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
36. Tallè, C. (2004). Observaciones sobre la terminología toponímica de los huaves de San Mateo del Mar (Oaxaca). *Cuadernos del Sur*, 10 (20), 51-70.
37. Vygotsky, L. S. (1976). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.
38. Zimmermann, K. (2016). Lengua; habla e identidad cultural. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 0(14), 7-18. <https://doi.org/10.22201/enalt.01852647p.1991.14.162>

Notas

* Doctor en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México; posdoctorado en Lengua y Educación Intercultural, Universidad Federal de Goiás (Brasil); docente investigador de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, colaborador del Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón-UNAM y miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel I. Publicaciones: "Lengua y cultura: ejes articuladores en la formación docente indígena en México-Brasil", en *Enunciación* (2024); "Pescando y cocinando palabras: la cultura alimentaria ikoots y su tratamiento didáctico" en *Alimentando la cultura propia: experiencias pedagógicas desde el aula y la comunidad* (2024); "La lengua huave como segunda lengua (L2). Algunas consideraciones para su enseñanza", en *Literacidad, discurso y traducción* (2023); "Procesos de construcción social de las lenguas indígenas y el portugués a favor de la formación de docentes en servicio" (coautor), en *Humanidades & Inovação* (2023). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3791-4821> Dirección de correo electrónico: monteroikoots@gmail.com

** *Nota*. Mural pintado desde el año 2010 en la pared de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO) por estudiantes ikoots (huaves). [Fotografía], por Gervasio Montenegro Gutenberg, México, 2024.



**Niveles de incorporación de los saberes indígenas en la
planificación curricular de las escuelas interculturales
bilingües de Cañar-Incahuasi**

Jesús Eloy Reyes Huamán

Niveles de incorporación de los saberes indígenas en la planificación curricular de las escuelas interculturales bilingües de Cañaris-Incahuasi

Incorporation levels of indigenous knowledge in the curricular planning of bilingual intercultural schools in Cañaris-Incahuasi

Jesús Eloy Reyes Huamán*

Cómo citar: Reyes, J. (2024). Niveles de incorporación de los saberes indígenas en la planificación curricular de las escuelas interculturales bilingües de Cañaris-Incahuasi. *Revista Dialógica Intercultural*, 3, 23-53. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13152366>

Recibido: 4 de febrero de 2024 • Aprobado: 3 de junio de 2024

RESUMEN | Este estudio se enfoca en el abordaje curricular y pedagógico de los saberes del pueblo indígena Cañaris-Incahuasi en las escuelas interculturales bilingües de la provincia de Ferreñafe, Perú. A pesar de las numerosas investigaciones sobre cómo los docentes abordan los saberes de las poblaciones indígenas, pocos han explorado en detalle los niveles de profundidad y desarrollo que alcanzan dichos saberes al ser incorporados en el currículo escolar y ser desarrollados en las sesiones de aprendizaje. Bajo el enfoque de la investigación cualitativa, se llevó a cabo un estudio documental que examinó el contenido de los planes de enseñanza elaborados por los docentes de aula. El estudio identifica los principales saberes indígenas incorporados en el diseño de las unidades didácticas y describe en detalle cómo se abordan en las actividades pedagógicas. Además, propone un marco categorial que describe los distintos niveles de incorporación y profundización alcanzados por los saberes indígenas locales. El estudio concluye que, a pesar de las dificultades, los docentes han avanzado significativamente en el tratamiento de los saberes del pueblo indígena, transitando hacia niveles de abordaje cada vez más sistemáticos que buscan fortalecer los saberes debilitados de la cultura indígena local y fomentar el diálogo con los saberes de pueblos de diferentes tradiciones culturales y los científicos.

Palabras clave | Contextualización cultural del currículo, educación intercultural bilingüe, investigación documental educativa, saberes indígenas.

ABSTRACT | This study focuses on the curricular and pedagogical approach to the knowledge of the indigenous Cañaris-Incahuasi people in bilingual intercultural schools in the province of Ferreñafe, Peru. Despite numerous research efforts on how educators address the knowledge of indigenous populations, none have explored in detail the levels of depth and development that such knowledge reaches

when incorporated into the school curriculum and developed during learning sessions. Using a qualitative research approach, a documentary study examined the content of teaching plans created by classroom teachers. The study identifies the primary indigenous knowledge incorporated into the design of teaching units and describes in detail how they are addressed in pedagogical activities. Additionally, it proposes a categorical framework that outlines the various levels of incorporation and deepening achieved by local indigenous knowledge. The study concludes that, despite challenges, educators have made significant progress in handling the knowledge of the indigenous people. They are moving towards increasingly systematic approaches aimed at strengthening the weakened knowledge of the local indigenous culture and fostering dialogue with the knowledge of peoples from different cultural traditions and scientific backgrounds.

Keywords | Cultural contextualization of the curriculum; educational documentary research; indigenous knowledge; intercultural bilingual education.

Introducción

Desde que se creó, en 1919, la Organización Internacional del Trabajo se ha mostrado preocupada por las condiciones vulnerables en que viven las poblaciones indígenas del mundo. En 1989, promulgó el Convenio 169, “sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes”, al constatar que en diversos lugares del mundo los pueblos indígenas no tenían derechos equivalentes que otras poblaciones del mismo país en que viven. En ella se reconoció, entre otros, el derecho a una educación articulada con su diversidad, necesidades y aspiraciones. Desde entonces, los países del mundo han adecuado progresivamente su legislación nacional y desarrollado políticas pertinentes acorde con las disposiciones del referido Convenio (UNESCO, 2017).

La educación para los pueblos indígenas en América Latina adopta diferentes denominaciones: “educación bilingüe”, “educación intercultural bilingüe”, “educación indígena” o “etnoeducación”. En el Perú, toma la denominación de “Educación Intercultural Bilingüe” (EIB). El Ministerio de Educación (2018) la define como una política educativa para la formación de niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores de los pueblos originarios de nuestro país a través de una educación que permite el diálogo entre su herencia cultural y los saberes producidos por otras modalidades histórico-culturales, los saberes de las ciencias y la enseñanza mediada por la lengua originaria y el castellano. De ahí que, la EIB abarca dos componentes medulares que lo diferencian de otros modelos de servicio educativo: un componente lingüístico, pues esta educación se desarrolla con énfasis en la lengua originaria de la población indígena; y un componente cultural, toda vez que los procesos formativos se desarrollan sobre la base de los saberes, conocimientos y prácticas culturales del pueblo indígena.

No obstante, desde la promulgación de la primera política EIB, en 1972, se ha privilegiado el tratamiento de las lenguas y descuidado el tratamiento epistemológico y pedagógico de los conocimientos de los diferentes pueblos originarios existentes en el país. El Informe N°

152 de la Defensoría del Pueblo (2011) reporta un número significativo de docentes entrevistados que afirman incluir efectivamente los saberes de la población indígena en la enseñanza. Sin embargo, el estudio constató una escasa presencia de la cultura local en los documentos de planificación de la mayoría de los docentes, quienes suelen trabajar únicamente con el Curricular Nacional. Aunque algunos llevan a cabo procesos de diversificación curricular, estos tienden a centrarse principalmente en la inclusión de algunas referencias al contexto local. Incluso en escuelas con programas diversificados, constató deficiencias en el tratamiento del aspecto cultural de la EIB.

Otro estudio posterior de la Defensoría del Pueblo (2016) refuerza esta misma problemática. El Informe N° 174 reporta que el 79% de los docentes entrevistados indicaron incluir los saberes propios de la cultura indígena local en sus sesiones de aprendizaje, ya sea mediante la integración en áreas curriculares, la elaboración de textos, la participación en actividades comunitarias, así como al invitar a padres y madres de familia para compartir sus conocimientos y tradiciones en la escuela. No obstante, a pesar de algunos avances iniciales en las prácticas pedagógicas de los docentes, relacionados con el uso de la lengua originaria y la incorporación de conocimientos locales en el currículo, a través del uso del calendario comunal y la participación de sabios de la comunidad, aún se observa que esta integración no siempre se realiza de manera sistemática ni planificada. Por lo tanto, destaca la imperiosa necesidad de fortalecer las capacidades de los docentes para evitar que la incorporación de la cultura se reduzca a elementos folclóricos o de la naturaleza.

A nivel local, diversos informes de monitoreo pedagógico alertan que los docentes de las escuelas interculturales bilingües de Cañaris-Incahuasi del ámbito de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Ferreñafe no estarían abordando los saberes indígenas. En su lugar estarían desarrollando actividades pedagógicas ajenas al contexto sociocultural de los estudiantes indígenas, o en el mejor de los casos, algunos docentes desarrollan procesos de enseñanza más pertinente, pero limitándose a la inclusión de algunas referencias de las actividades agrícolas del contexto local. En otros casos, no hacen referencia alguna de la cultura local.

Las responsabilidades de esta situación se atribuyen regularmente a los docentes de procedencia indígena, más aún a su falta de formación en EIB. Si bien es cierto, los docentes indígenas tienen de por sí asimilado y compartido el conocimiento cultural y lingüístico con sus estudiantes, con frecuencia desconocen cómo abordar curricular y didácticamente esos saberes, pues no han recibido una preparación rigurosa para hacerlo, situación que involucra incluso a aquellos docentes que han cursado estudios en esta especialidad. A esta dificultad se suma la falta de información sistematizada de los saberes indígenas locales y de prácticas o experiencias pedagógicas en EIB, que sirvan de guías o referentes que ayuden al docente en esta labor.

La ausencia de los saberes indígenas en la planificación curricular de las escuelas interculturales bilingües incide directamente en los aprendizajes de los estudiantes, quienes

no logran alcanzar los niveles esperados para sus respectivos grados o ciclos educativos. Esta situación no solo afecta el derecho que le asiste a los niños indígenas de recibir una educación con pertinencia cultural y lingüística, sino también de calidad, objetivo cuyo logro el Estado busca garantizar con sus políticas de cierre de brechas educativas en los espacios sociales rurales, indígenas y bilingües.

A pesar de que las políticas educativas nacionales y una serie de informes defensoriales a favor de la educación para las poblaciones indígenas recomiendan con énfasis incorporar sus saberes y prácticas culturales en los diversos procesos pedagógicos del sistema educativo, no se puede pensar que es un problema resuelto sino más bien pareciera una problemática persistente y difícil de superar. Las consecuencias de esta problemática tornan necesaria la descripción en profundidad de los modos en que los saberes indígenas forman parte de las prácticas pedagógicas reales de los docentes de Educación Intercultural Bilingüe.

El objetivo principal de este estudio es analizar los niveles de incorporación de los saberes indígenas en la planificación curricular de las escuelas interculturales bilingües de Cañaris-Incahuasi. Este análisis nos permitirá comprender las dificultades de los docentes en el tratamiento curricular y didáctico de los saberes indígenas y postular un marco referencial para la clasificación de las actividades pedagógicas según sea su nivel de articulación con los saberes locales, el cual será de gran utilidad para los docentes en el diseño, aplicación y evaluación de actividades y secuencias formativas basadas en los saberes y conocimientos indígenas propios. Además, ofrecerá a especialistas y monitores educativos la posibilidad de diseñar instrumentos de evaluación sobre aspectos significativos que diferencian la práctica pedagógica del docente en EIB. De no hacerlo y seguir prorrogando su concreción y enfatizar sólo desde el plano retórico, tal como actualmente se viene dando, se corre el riesgo de deslegitimar los alcances de la EIB y de perpetuar procesos de aculturación contra los cuales surgió esta política educativa.

Estudios previos

Ruiz et ál. (2006) se enfocaron en la manera en que el sistema educativo peruano considera los saberes previos de los estudiantes de comunidades indígenas localizadas en la Amazonía y los Andes del sur (Nauta, Iquitos y Canas, Cusco). La investigación cualitativa incluyó la aplicación de entrevistas y etnografías no solo en el ámbito escolar, sino también la observación de otros agentes educativos en la comunidad. Del estudio emergen cinco tipos de saberes previos de los estudiantes de estas poblaciones indígenas que están presentes en el currículo escolar: (1) Saberes referidos a datos y hechos; (2) Saberes referidos a la propia historia; (3) Saberes referidos a la gestión y organización local; (4) Saberes referidos a las visiones del mundo; y (5) Saberes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, del discurso de los docentes, padres de familia y otros actores educativos presentaron cuatro tipos de actitudes hacia los saberes locales: Tolerancia, Negación, "Forclusion" y Reconocimiento.

Bascope y Caniguan (2016) se propusieron identificar los conocimientos locales del pueblo mapuche para su incorporación en la educación primaria, alineándolos con el currículo chileno de ciencias naturales. La investigación adoptó el enfoque cualitativo y se llevó a cabo en cinco escuelas con alta población indígena de la Araucanía en Chile. El estudio reveló que las escuelas siguen ajenas a la cultura local al no articular los conocimientos mapuches con los aprendizajes escolares. Propusieron cinco campos temáticos para incluir los conocimientos locales en las clases de ciencias naturales: (a) Hierbas medicinales y cuerpo humano; (b) Comidas tradicionales y proceso culinario; (c) Construcción de artesanías con recursos locales; (d) Ecosistemas y entorno natural; y (e) Cosmovisión y nociones espacio-temporales. Sin embargo, reconocieron que a esta propuesta pedagógica le resta planificar en detalle las actividades de enseñanza-aprendizaje y generar los materiales adecuados para su implementación en el aula.

López (2017) analizó cómo la trayectoria escolar y en general las experiencias socioculturales inciden en las prácticas de los profesores de escuelas de educación indígena en México. Los resultados del estudio caracterizaron las prácticas de los docentes en cuatro modelos educativos: (1) modelo de educación bicultural, donde el docente recupera algunos elementos de la cultura indígena y busca incorporarlos en sus prácticas escolares estableciendo un claro contraste entre lo nacional y los valores indígenas locales; (2) modelo homogeneizador, que deja de lado los conocimientos indígenas por considerarlos elementos del pasado que los alumnos deben abandonar para insertarse funcionalmente en la {sociedad nacional; (3) modelo de educación intercultural bilingüe, propuesto por la política educativa nacional, que sólo esboza de manera muy general algunos lineamientos y deja que toda la tarea de la reformulación curricular al docente, quienes, por lo general, tiene dificultades de llevarla a la práctica y, en última instancia, la implementa sin mayores cuestionamientos; y (4) el modelo de educación intercultural, que no se encontraron prácticas docentes vinculadas a este tipo. El estudio concluyó que las prácticas escolares de los docentes de estos ámbitos dependen directamente de las creencias y de las experiencias que han ido adquiriendo durante su trayectoria, indistintamente de su formación académica, edad o años de servicio.

Salgado et ál. (2017) indagaron la presencia de los saberes y conocimientos indígenas en el currículo de programas de formación docente y su aplicación en la educación básica en México. Revisaron tres propuestas curriculares: un programa de formación docente que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional de México y dos propuestas curriculares de educación básica diseñadas por los propios docentes indígenas a partir de los conocimientos y prácticas locales. Además del análisis documental, realizaron entrevistas y grupos de discusión con docentes de educación básica en comunidades indígenas. Destacaron el interés de los docentes por investigar y trabajar con los conocimientos indígenas al punto que éstos se han vuelto el eje principal en el diseño de las actividades pedagógicas y los programas curriculares en la educación indígena. El estudio reporta siete líneas que se trabajan en todos los niveles educativos desde educación inicial hasta superior: vida y naturaleza; cosmovisión y valores; tecnología tradicional; historia y territorio; etnomatemática; medicina tradicional; y lengua. Además, señalaron que el

diseño y desarrollo curricular centrado en los conocimientos indígenas consta de cinco etapas: planeación, instrumentación, ejecución, evaluación y replanteamiento. Finalmente, subrayan la importancia de la formación docente para consolidar propuestas alternativas que contribuyan al empoderamiento de los saberes indígenas.

Céspedes et ál. (2019) se propusieron identificar las concepciones que los docentes han formado sobre la interculturalidad y cómo estas se reflejan en la planificación curricular y en su práctica educativa cotidiana. En este estudio cualitativo y comparativo participaron 15 docentes de cuatro escuelas públicas de educación intercultural bilingüe que atienden a estudiantes de comunidades shipibas ubicadas en Lima y Ucayali. La investigación empleó entrevistas semiestructuradas, observación no participante de la práctica del docente en aula y el análisis documental de unidades de aprendizaje. Emergieron tres categorías conceptuales de interculturalidad que los docentes conciben. Aquellos que expresaron consistentemente su noción de interculturalidad tienen un desempeño más coherente con sus ideas, en cambio, aquellos que expresaron ideas difusas acerca de la interculturalidad tienen dificultades para concretarlo en su práctica pedagógica. Del análisis de las unidades de aprendizaje destacaron que se valora la lengua y cultura shipiba, aunque las escuelas estudiadas mostraron diferencias marcadas en el modo de incorporación de los conocimientos de este pueblo originario.

Ordóñez (2021) realizó un análisis de las valoraciones y expectativas de la comunidad educativa awajun, en la región Amazonas del Perú respecto a la EIB. La investigación involucró a padres de familia, estudiantes, docentes y líderes indígenas. Los resultados revelan que dichos agentes educativos valoran positivamente el aprendizaje de los saberes locales promovidos en el espacio escolar. Las técnicas, historias y relatos del pueblo awajun, que funcionan como contenidos de enseñanza, son valorados por su aporte a la construcción de la identidad de niños y niñas con su cultura. Se identificaron cuatro formas de valoración y expectativa de aprendizaje sobre saberes ancestrales awajún en la escuela EIB: primero, vinculado con la preservación de rasgos que los distinguen e identifican con su cultura y afirman su identidad; segundo, el valor económico del aprendizaje de las técnicas ancestrales como eventuales ventajas laborales y posibilidades de ingreso económico mediante la venta de sus artesanía en las ciudades; tercero, la capacidad de fabricación de herramientas y utensilios domésticos y el cultivo de la chacra que representa una oportunidad de subsistencia del poblador awajun; cuarto, aunque minoritario, considera que los aprendizajes de estos saberes no son importantes para la vida actual.

Los estudios descritos evidencian un creciente interés por investigar y trabajar dentro de las escuelas con los conocimientos de los pueblos indígenas, ofreciendo valiosas contribuciones a la comprensión acerca de las maneras en que las escuelas articulan estos conocimientos en los procesos formativos de enseñanza-aprendizaje. Un primer grupo de estudios, como los realizados por Ruiz, et ál. (2006), Bascopé, et ál. (2017) y Salgado, et ál. (2018), proponen categorías que permiten identificar y clasificar los saberes de los pueblos originarios abordados en las escuelas. En un segundo grupo de investigaciones, Ruiz, et al. (2006), López (2017) y Céspedes, et ál. (2019), postulan categorías que permiten

diferenciar y caracterizar las prácticas de los docentes y sus actitudes frente a esos saberes. A este grupo se suma el estudio de Ordóñez (2021), que identifica diversas valoraciones y expectativas de una comunidad educativa al abordar los saberes indígenas en la escuela EIB. A contraparte, no se ha encontrado estudio alguno dedicado a determinar los niveles de profundización que alcanzan los saberes indígenas cuando son incorporados en las planificaciones curriculares y tratados como contenidos de enseñanza en las sesiones de aprendizaje. Ante este vacío surgió la necesidad de realizar una investigación exploratoria que busque generar conocimiento relevante en esta línea de estudios en el ámbito educativo.

Metodología

Diseño metodológico

El estudio se desarrolló sobre la base del enfoque cualitativo, que es un modo de investigar los fenómenos sociales que produce datos descriptivos registrados “de las propias palabras habladas o escritas de las personas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 20). En concordancia con Araneda (2005) el hecho educativo es más próximo a la investigación cualitativa porque busca la descripción contextual y rigurosa de una situación de la compleja realidad educativa, mediante el recojo sistemático de datos que hagan posible un análisis interpretativo. Por ello, el alcance del estudio es de nivel descriptivo. De acuerdo con Fernández (2007) la investigación descriptiva busca describir, es decir, identificar, clasificar y caracterizar un hecho en un contexto particular cuando tal descripción y caracterización no existen, son insuficientes y obsoletas.

De acuerdo con la naturaleza de los objetivos del estudio se optó por el método de la investigación documental. La investigación documental, según Zúñiga et ál. (2007) es un instrumento o técnica de investigación que permite investigar un tema con mayor profundidad para obtener información a partir de documentos escritos producidos por los participantes del estudio. En ese mismo orden de ideas Bernal (2010) refiere que “la investigación documental analiza la información escrita para establecer relaciones, diferencias, etapas, posturas o estado actual del acontecimiento respecto a un tema que es objeto de estudio” (p. 111).

Ahora bien, dentro de la investigación documental en educación, Revilla (2020) distingue documentos de carácter político, institucional y didáctico. Las investigaciones que analizan documentos de carácter político tienen como insumo documentos de carácter normativo elaborados por instancias que regulan la política educativa de coberturas local, regional y nacional. Por su parte los estudios que analizan documentos institucionales investigan aspectos internos de organización y para ello se basan en los documentos producidos por la propia institución educativa. En cambio, los estudios que analizan documentos de carácter didáctico examinan fuentes más específicas de cómo se concretan las actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula. De acuerdo con esta tipología, los documentos que formaron parte del presente estudio son de carácter didáctico: unidades didácticas

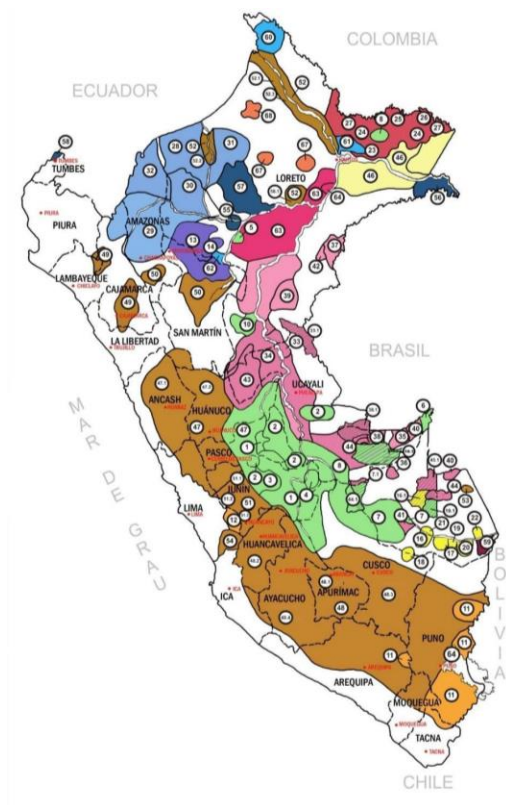
diseñadas por los mismos docentes de aula. Las unidades didácticas son fuentes escritas muy valiosas de datos cualitativos que contienen el modo particular de cómo los docentes articulan los saberes y conocimientos del pueblo indígena en su práctica pedagógica.

Contexto del estudio

Desde un principio, es muy importante mencionar que, el escenario de estudio abarca el territorio de los cañaris, una etnia que forma parte de los 55 pueblos indígenas u originarios del Perú. Los cañaris son un pueblo originario establecido desde hace milenios en los Bosques Montanos Húmedos y el Páramo de la Cordillera de los Andes del norte de Perú, en la región de Lambayeque, son herederos de un bastión cultural milenario: tienen su propio idioma, territorio, formas propias de vestir, símbolos, incluso una propia cosmovisión. La numeración 49 de la Figura 1. Mapa etnolingüístico del Perú corresponde a la etnia de los cañaris.

Figura 1

Mapa etnolingüístico del Perú



Nota. Instituto Nacional de Desarrollo de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (INDEPA)

Las escuelas interculturales bilingües de Cañaris-Incahuasi constituyen el 70% del total de las escuelas pertenecientes a la Unidad de Gestión Educativa Local Ferreñafe. Este hecho la sitúa como la instancia de gestión educativa con mayor cantidad de docentes y escuelas que ofrecen esta modalidad de servicio educativo, no solo de la región de Lambayeque, sino también de Cajamarca y Piura.

El estudio contó con la participación de docentes de procedencia indígena que laboran en escuelas interculturales bilingües del nivel primaria de la UGEL Ferreñafe. A pesar de que la mayoría no cuenta con una formación profesional especializada en Educación Intercultural Bilingüe, son educadores con título pedagógico de profesor. Asimismo, hablan el quechua por herencia cultural, además del castellano. La selección de los participantes se llevó a cabo mediante un muestreo intencional, en sus modalidades de muestreo de opinión y teórico. El muestreo de opinión facilitó elegir a aquellos docentes que por su reconocida experiencia en la EIB son los más idóneos y representativos de la población a estudiar. Por su parte, el muestreo teórico permitió recoger la información más relevante para el desarrollo de una categoría, concepto o teoría buscada (Ruiz Olabuénaga, 2012).

Técnicas e instrumentos de recojo de datos

Se empleó el análisis documental como técnica de obtención de datos. Los documentos que formaron parte del presente estudio están conformados por unidades didácticas elaboradas por los docentes de las escuelas interculturales bilingües de educación primaria de la UGEL Ferreñafe. Las unidades didácticas son planificaciones curriculares de corto plazo que organizan una secuencia de actividades de aprendizaje diarios por un periodo aproximado de un mes. Estos planes de enseñanza se diseñan a partir de situaciones significativas y se orientan al desarrollo gradual de las competencias del Currículo Nacional. Aunque, pueden ser de varios tipos todas se estructuran en los siguientes elementos comunes: situación significativa, propósitos de aprendizaje, producciones o actuaciones, sesiones o actividades de aprendizaje y criterios de evaluación.

Para acceder a estos documentos se solicitó a los docentes, mediante un consentimiento informado, proporcionar muestras de estos planes educativos. Los documentos recopilados fueron registrados en una matriz de identificación de fuentes documentales, en la que se detalló el tipo de unidad didáctica, la institución educativa de su procedencia, el nombre de la unidad didáctica, el grado y/o ciclo educativo para el cual fue diseñado, así como el periodo de su ejecución en aula. A cada documento se le asignó un código, lo que facilitó su identificación, el análisis anónimo y la presentación de los resultados en los que se reserva todo posible indicio que permita identificar al autor o procedencia del documento.

Análisis de la información

El análisis de documentos se llevó a cabo mediante la definición preliminar de categorías y subcategorías de estudio; un primer análisis de los documentos; una segunda recolección

de datos en base a directrices emergentes del primer análisis de los datos; la definición final de las categorías y subcategorías de análisis; la construcción y validación a juicio de expertos de la matriz de análisis documental, que condujo a la lectura y análisis final de los documentos seleccionados. Estas actividades no se llevaron a cabo de manera secuencial, sino que son procesos que se superponen y se realizan simultáneamente a través de una continua interpolación entre el análisis y la recolección de datos.

De acuerdo con Rico et ál. (2005) las categorías son parámetros conceptuales de mucha importancia que orientan el proceso de recolección, análisis y la interpretación de la información. De modo que, para llevar a cabo una investigación documental es importante tener claridad acerca de las categorías de análisis para las fuentes escritas. La categoría principal de estudio son los saberes indígenas presentes, o que deberían estar presentes, en los documentos de planificación curricular de una escuela intercultural bilingüe (Figura 2).

Figura 2

Categoría principal y subcategorías de estudio

<i>Categoría principal</i>	<i>Subcategorías</i>
Saberes indígenas	1. Tipos de saberes indígenas
	2. Abordaje pedagógico de los saberes indígenas
	3. Niveles de incorporación curricular de los saberes indígenas

Fuente. Elaboración propia

Durante el desarrollo de la investigación se identificaron unidades de análisis no previstas. Por esta razón, se dejó abierta la posibilidad de incorporar nuevas categorías y subcategorías emergentes. En tal sentido, las categorías y subcategorías se terminaron de definir en el proceso mismo de acceder a la información escrita y como resultado de un proceso de análisis atento y minucioso de los documentos de planificación curricular.

Considerando los elementos básicos que integran una unidad didáctica, se definieron los siguientes criterios de análisis para evaluar las unidades didácticas de las escuelas interculturales bilingües: (1) los saberes indígenas y/o cultura local generadores de situaciones de aprendizaje; (2) la intención explícita de abordar los saberes indígenas en la unidad didáctica; (3) la creación de un producto resultante de la unidad didáctica en correspondencia con los saberes indígenas; (4) la selección de los propósitos de aprendizaje para abordar los saberes indígenas; (5) la centralidad de los saberes indígenas como ejes vertebradores de las sesiones de aprendizaje de la unidad didáctica y (6) la pertinencia de

las estrategias, agentes, espacios y recursos de aprendizaje para abordar los saberes indígenas. A partir de ellos se desagregan algunos indicadores que ayudaron a recabar o constatar la información contenida en los planes de enseñanza. Estos criterios fueron identificados de los mismos documentos y sintetizados en una Matriz de análisis documental (Tabla 1).

Tabla 1

Matriz de análisis de incorporación de saberes indígenas en unidades didácticas de escuelas interculturales bilingües

Elementos de una unidad didáctica	Criterios	Descriptores	Indicadores
Situación significativa	<i>Los saberes indígenas y/o cultura local como generadores de situaciones de aprendizaje.</i>	Diseña de manera deliberada situaciones de aprendizaje que se originan en contextos específicos, como actividades agrícolas o socioculturales, una potencialidad o problemática que incorporan los saberes indígenas y elementos de la cultura local demostrando la capacidad de conectar los contenidos educativos con la realidad cultural de los estudiantes indígenas.	1. ¿La unidad didáctica surge del contexto socio-cultural del pueblo indígena? 2. ¿La situación de aprendizaje de la unidad didáctica está directamente relacionada con los saberes, prácticas culturales y la cosmovisión del pueblo indígena?
	<i>La intención explícita de abordar los saberes indígenas en la unidad didáctica</i>	Explicita claramente en la planificación de la unidad didáctica la intención de abordar los saberes indígenas. Los saberes indígenas son abordados en las unidades didácticas para: a) la profundización y el fortalecimiento de la lengua y cultura indígenas. b) establecer semejanzas y diferencias con los saberes de otras tradiciones culturales y con los conocimientos provenientes de la ciencia.	3. ¿La unidad didáctica tiene como propósito la profundización de los saberes locales para el fortalecimiento de la lengua y la cultura indígenas? 4. ¿La unidad didáctica tiene como propósito el estudio de los saberes indígenas para establecer semejanzas y diferencias con los saberes de otras tradiciones culturales y de la ciencia? 5. ¿La unidad didáctica tiene como propósito el dialogo de saberes para proponer soluciones a los problemas y desafíos del contexto local o global?

Producto o actuación	<i>El producto resultante de la unidad didáctica en coherencia con los saberes indígenas.</i>	c) la búsqueda de soluciones a los problemas y desafíos del contexto local o global. Propone la producción de un producto, ya sea tangible o expresado a través de una actuación competente, que se encuentra directamente relacionado con las prácticas culturales y los saberes indígenas. Estos productos actúan como evidencia clara del nivel de desarrollo de las competencias alcanzadas por los estudiantes, demostrando su comprensión profunda y habilidades creativas en la aplicación de los saberes indígenas.	6. ¿El producto principal de la unidad didáctica sistematiza los saberes y conocimientos indígenas de manera clara y coherente? 7. ¿El producto refleja la diversidad de saberes indígenas presentes en la comunidad o pueblo indígena? 8. ¿El producto final de la unidad didáctica permite a los estudiantes aplicar los saberes indígenas de manera significativa en la resolución de problemas o situaciones reales?
Propósitos de aprendizajes	<i>La selección de los propósitos de aprendizaje para abordar los saberes indígenas.</i>	Selecciona de manera estratégica las competencias, capacidades y desempeños del Currículo Nacional, asegurando un enfoque integral en el desarrollo de competencias y un abordaje respetuoso y efectivo de los saberes indígenas.	9. ¿Las competencias, capacidades y desempeños seleccionados permiten abordar adecuadamente los saberes indígenas? 10. ¿Se han precisado los desempeños para abordar los conocimientos y saberes indígenas de forma específica? 11. ¿Los desempeños que han sido precisados para el estudio de los saberes indígenas mantienen su estructura interna básica y sus niveles de exigencia?

Secuencia de sesiones de aprendizaje	<i>Los saberes indígenas como eje vertebrador de las sesiones de aprendizaje de la unidad didáctica.</i>	Diseña una secuencia coherente de sesiones de aprendizaje, estructurada en base a los conocimientos, saberes y prácticas culturales del pueblo indígena. Esta secuencia no solo promueve el desarrollo de competencias y capacidades del currículo escolar, sino que también aborda de manera central y concreta los saberes indígenas, facilitando así un diálogo enriquecedor entre diferentes formas de conocimiento.	12. ¿Las sesiones de aprendizaje que forman parte de la unidad didáctica están organizadas en torno a los conocimientos, saberes y prácticas culturales del pueblo indígena? 13. ¿Las sesiones y actividades de aprendizaje abordan efectivamente los saberes indígenas? 14. ¿La secuencia de sesiones refleja una progresión lógica que permite una comprensión más profunda de los saberes indígenas?
	<i>La pertinencia de las estrategias, agentes, espacios y recursos de aprendizaje para abordar los saberes indígenas.</i>	Selecciona y emplea estrategias pedagógicas, involucra a agentes educativos, adapta espacios y utiliza recursos de aprendizaje de manera pertinente y efectiva para abordar integralmente los saberes indígenas en el proceso educativo.	15. ¿Los saberes indígenas son pedagógica y didácticamente abordados desde las formas occidentales de enseñanza-aprendizaje de la escuela? 16. ¿Se promueve una enseñanza que respeta y fomenta las maneras de transmisión y aprendizaje propias de los pueblos indígenas?

Fuente. Elaboración propia

La revisión y validación de la Matriz de análisis documental estuvo a cargo de un grupo de expertos conformado por docentes de aula de educación básica, docentes de educación superior, investigadores y especialistas de educación intercultural bilingüe de la jurisdicción local y del ámbito nacional. Las observaciones y sugerencias de los expertos se recogieron por escrito en una constancia de validación donde agregaron comentarios adicionales que ayudaron a mejorar la redacción, el contenido, la congruencia, la aplicabilidad u otro aspecto del instrumento.

El análisis y la interpretación de los documentos se realizó siguiendo el proceso planteado por Porta y Silva (2019): (a) la descripción de las características del documento en relación con las evidencias recogidas según los criterios de análisis; (b) la inferencia de categorías conceptuales sobre la base de la comparación y la generalización; (c) la interpretación en la búsqueda de patrones y relaciones que emergen desde el análisis; y (d) la elaboración de conclusiones según los objetivos del estudio.

Resultados

En concordancia con las categorías de análisis definidas, se exponen los hallazgos y resultados más relevantes del proceso investigativo, al mismo tiempo que se comparte la constatación de dichos hallazgos con estudios afines realizados por otros investigadores.

Tipos de saberes de la cultura indígena local incorporados en las unidades didácticas

De acuerdo con Ruiz et al. (2006) y Salgado et al. (2018), los saberes indígenas pueden clasificarse en diversas categorías, tales como la vida y naturaleza, la propia historia y territorio, la gestión y organización local, la medicina tradicional, las artes y tecnología tradicional, las matemáticas propias, los procesos crianza y educación, y la cosmovisión del mundo.

A partir de esta tipología, se constataron dos tipos de saberes indígenas que son abordados prioritariamente en las unidades didácticas por los docentes de las escuelas interculturales bilingües de la UGEL Ferreñafe. El primero está referido a la vida y la naturaleza, mediante el abordaje del cultivo del maíz y la papa, y la crianza del ganado vacuno y lanar. El segundo, está referido a la gestión y organización local para la realización de determinadas actividades colectivas como son el mantenimiento de los caminos y de los canales de riego de la comunidad.

En contraparte, los saberes que (aún) no son abordados en las unidades didácticas son los referidos a la propia historia y el territorio, los saberes sobre los procesos de crianza y/o educación, los vinculados a las matemáticas propias, y la cosmovisión del pueblo indígena. Esto probablemente obedece a los escasos estudios que se han hecho sobre estos tipos de saberes del pueblo indígena. Tal como Rivera (2018) lo constata al referirse que la invisibilidad de los pueblos indígenas de los andes lambayecanos, además de político y económico, ha sido también en el debate académico sobre la cosmovisión andina, a diferencia de la predilección que se ha dado al sur andino en el estudio de las tradiciones culturales indígenas. De hecho, los saberes de las sociedades indígenas en general, desde la invasión ibérica en el siglo XV hasta la actualidad, por diversas causas políticas, sociales y económicas no han tenido las mismas oportunidades de estudio, tradición literaria, divulgación científica y de transmisión intergeneracional que los conocimientos occidentales.

Abordaje pedagógico de los saberes indígenas

Con base en los criterios establecidos para el análisis de las unidades didácticas, se procede a una descripción detallada del abordaje pedagógico de los saberes indígenas en las escuelas interculturales bilingües. Este análisis implica examinar cómo los docentes incorporan estos saberes en el diseño de las unidades didácticas y cómo los abordan en las sesiones de aprendizaje.

En relación con la intención explícita de abordar los saberes indígenas, se observa que pocas unidades didácticas especifican claramente su propósito de abordar los saberes del pueblo indígena. Por lo general, estos planes de enseñanza pretenden abarcar de forma simultánea tres propósitos principales:

- 1) Profundizar y fortalecer la lengua y cultura indígenas.
- 2) Establecer semejanzas y diferencias con los saberes de otras tradiciones culturales y con los conocimientos provenientes de la ciencia.
- 3) Buscar soluciones a los problemas y desafíos del contexto local o global.

Sin embargo, posteriormente se constató que los docentes no logran concretar plenamente sus propósitos anunciados en muchas unidades didácticas. Por el contrario, aquellas unidades didácticas que priorizan solo un propósito logran concretar con mayor éxito el abordaje de los saberes indígenas. Este hallazgo sugiere la necesidad de una mayor claridad y enfoque en la definición de los objetivos al diseñar unidades didácticas que incluyan los saberes indígenas.

En cuanto a la creación de un producto resultante de la unidad didáctica en coherencia con los saberes indígenas, los productos que pretenden alcanzar las unidades didácticas están directamente relacionados con las prácticas culturales y los saberes indígenas. Los saberes indígenas se sintetizan en un producto tangible o se evidencian en una actuación competente. Estos productos o actuaciones son las evidencias del nivel de desarrollo de las competencias que logran los estudiantes. Las unidades didácticas plantean diversos productos que buscan sistematizar en algún formato conocido, sean afiches, folletos, cartillas, infografías u otro tipo de textos, los saberes indígenas que han sido objeto de estudio a lo largo de una secuencia articulada de sesiones de aprendizaje. En cambio, otro grupo de unidades didácticas buscan directamente, mediante una actuación, fortalecer y/o revitalizar los saberes y las prácticas indígenas que se hallan en un franco debilitamiento: el aprendizaje de una melodía tradicional del pueblo indígena, la elaboración de tejidos con instrumentos y técnicas propias o la práctica de rituales en una determinada actividad sociocultural.

Los productos generados de una unidad didáctica que aborda el cultivo del maíz sistematizan en cartillas (Figura 3) y en un calendario lunar (Figura 4) los saberes indígenas vinculados a esta actividad agrícola.

Figura 3

Cartilla en lengua originaria que sintetiza saberes indígenas vinculados al cultivo del maíz en Cañaris

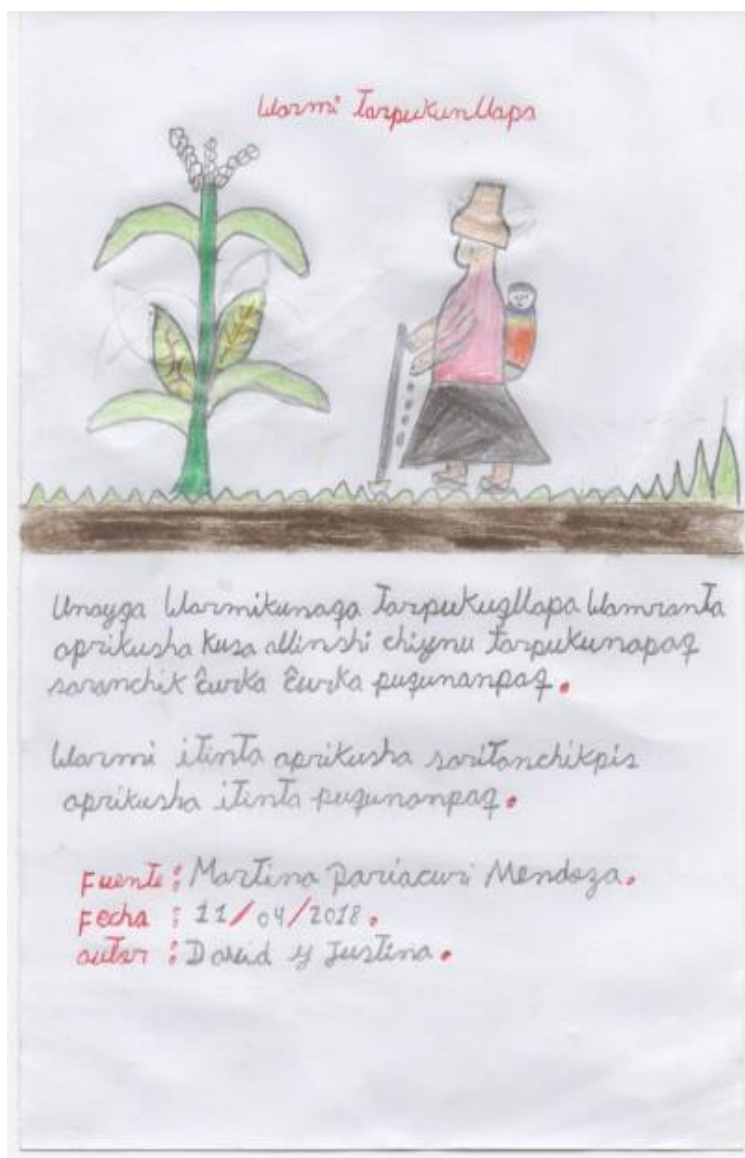
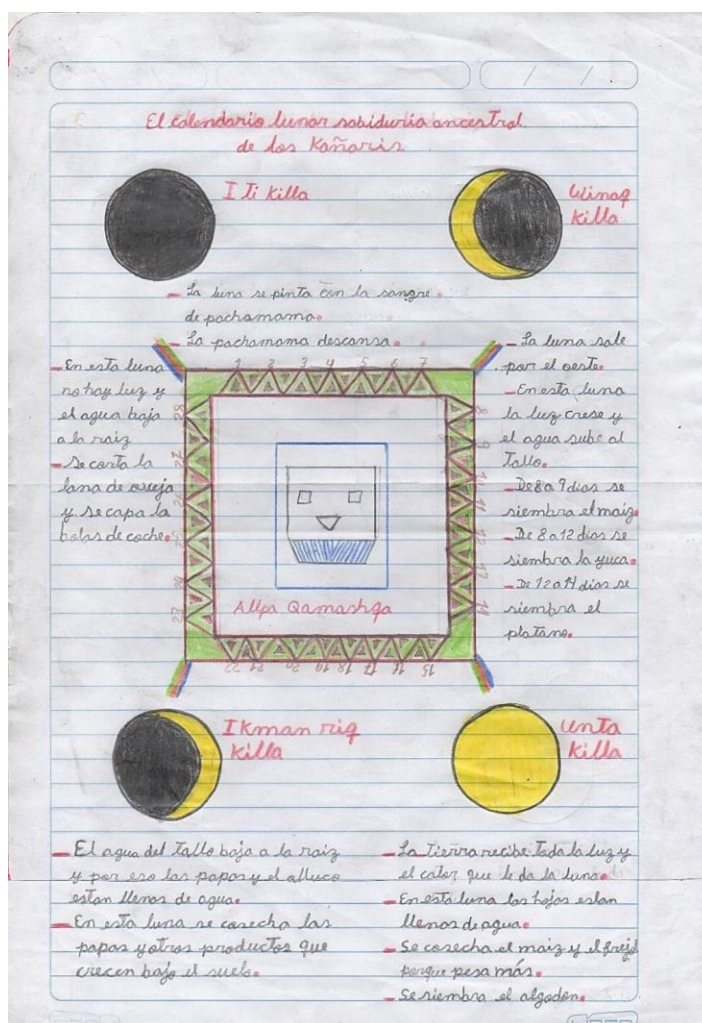


Figura 4

Calendario lunar donde se sistematizan los saberes indígenas vinculados al cultivo del maíz en Cañaris



Cabe mencionar que estos productos además evidencian el tratamiento pedagógico de las lenguas en un escenario lingüístico donde los estudiantes hablan la lengua indígena como lengua materna y el castellano como segunda lengua.

En relación con la selección de las competencias y capacidades del Currículo Nacional para el abordaje de los saberes indígenas, las unidades didácticas contienen un alto número de competencias que resulta difícil abordar en el tiempo previsto, lo que puede afectar la calidad del aprendizaje. La revisión de la secuencia de sesiones de aprendizaje indica que esta práctica de intentar abarcar un gran número de competencias obedece al deseo de integrar, de manera forzada, todas las áreas del currículo escolar en una sola unidad didáctica. No obstante, también se identificó que algunas unidades didácticas presentan un

menor número de competencias, lo cual puede permitir un desarrollo más eficiente de las mismas en el tiempo proyectado. Esto sugiere la necesidad de una planificación más cuidadosa y realista de las competencias a desarrollar en cada unidad didáctica, considerando el tiempo disponible y la complejidad de las mismas.

Otro hallazgo que llama la atención es la manera aislada en que se aborda el desarrollo de competencias, seleccionando solo algunas capacidades y desempeños que son una parte reducida de una competencia. Esto puede afectar la integralidad y el enfoque holístico del desarrollo de competencias, ya que las capacidades y desempeños seleccionados pueden no ser suficientes para alcanzar plenamente el desarrollo de las competencias establecidas en el Currículo Nacional. La competencia, como una unidad integrada, requiere la movilización y combinación estratégica de todas las capacidades que la componen, tal como lo precisa el Ministerio de Educación (2016): "ser competente es más que demostrar el logro de cada capacidad [o desempeño] por separado: es usar las capacidades combinadamente y ante situaciones nuevas" (p. 29). Esta situación reflejaría la dificultad de los docentes para comprender de modo cabal la definición y el significado de determinada competencia, de las capacidades que la componen, de su nivel de desarrollo que alcanzan en un ciclo educativo, de su ascenso en la extensión de la educación básica y sus implicancias pedagógicas para la enseñanza. Esta práctica curricular de amontonar competencias en un solo proyecto de aprendizaje para forzar actividades que integren todas las áreas del currículo es hallada también en el análisis que hace Guerrero (2022) sobre la revisión de los llamados "proyectos integradores" que circulan como modelos para el país. Al hacer notar esta deficiencia, Guerrero sentencia que "... en las aulas se está aprendiendo cualquier cosa, menos competencias" (p. 4).

Adicionalmente, se observa una tendencia de enfocar la mayoría de los conocimientos locales exclusivamente hacia el desarrollo de una sola competencia específica del Currículo Nacional. Las unidades didácticas que tratan diversas prácticas y saberes indígenas, como el cultivo del maíz, la actividad colectiva de la limpieza de los caminos, las plantas medicinales o el tejido, son dirigidas con mayor frecuencia para promover el desarrollo de competencias comunicativas. Aunque es evidente que algunos saberes indígenas podrían ser fácilmente empleados para el desarrollo de competencias matemáticas, científicas o artísticas, no se han identificado planes de enseñanza que aprovechen estos conocimientos con estos propósitos. Este hallazgo resalta la falta de aplicación de los saberes indígenas en el diseño de planes de enseñanza que abarque otras competencias, sugiriendo una oportunidad para explorar y enriquecer la integración de estos saberes en diversas áreas curriculares.

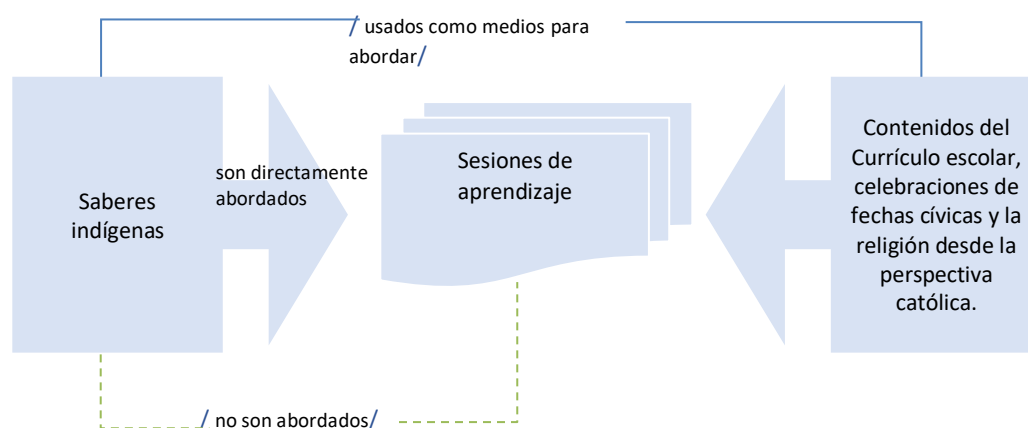
En cuanto al abordaje de los saberes indígenas en sesiones de aprendizaje. Estas sesiones deben tener una interdependencia entre sí y una secuencia lógica para alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos. En el contexto de las escuelas interculturales bilingües, estas sesiones no solo deben promover el desarrollo de las competencias y capacidades del currículo escolar, sino también abordar de manera concreta los saberes indígenas y promover el diálogo con otros saberes. Por lo tanto, las sesiones de aprendizaje que formen

parte de la unidad didáctica deben organizarse en torno a los conocimientos, saberes y prácticas culturales del pueblo indígena, de manera que los saberes indígenas sean objeto de estudio en las sesiones de aprendizaje.

El estudio revela que muchas unidades didácticas que originalmente tenían la intención de abordar los saberes indígenas no incluyen sesiones de aprendizaje específicas que traten dichos saberes. En su lugar, se enfocan principalmente en el estudio de los contenidos del currículo escolar, las fechas cívicas y la religión católica. Esto indica que los saberes indígenas no son tomados en cuenta para el desarrollo de los contenidos escolares, lo que sugiere que no se les brinda la importancia que merecen en el ámbito educativo. En otros planes de enseñanza se observa que los saberes indígenas son utilizados como medios para abordar el estudio de los conocimientos producidos desde la matriz cultural occidental-judeocristiana; y cuando son objeto de estudio, a menudo no se abarcan en todas sus dimensiones culturales, lo que puede llevar a una comprensión sesgada de la cosmovisión indígena (Figura 5).

Figura 5

Abordaje de los saberes indígenas en las sesiones de aprendizaje de las unidades didácticas



Fuente. Elaboración propia

De acuerdo con Rengifo (2020), el conocimiento indígena debe ser entendido y abordado en todas sus dimensiones o componentes culturales. Esto se debe a que todas las actividades realizadas por los pueblos indígenas andinos y amazónicos tienen un patrón que incluye prácticas, señas o diálogos con la naturaleza, la realización de secretos, ritos, actividades festivas, la organización de la comunidad para llevar a cabo la actividad y comidas especiales. Una actividad indígena en los pueblos andinos y amazónicos articula un conjunto de saberes cuya comprensión constituye la base de la comprensión de la misma cosmovisión indígena; comprensión que es, a la vez, una condición indispensable para

incorporar los saberes indígenas en el currículo escolar y abordarlo en los procesos pedagógicos.

A pesar de las dificultades identificadas, se observa que algunas unidades didácticas presentan una secuencia de sesiones de aprendizaje que responden al objetivo educativo de abordar los saberes indígenas. En estos planes, los saberes indígenas son incorporados de manera integral en todas las sesiones de aprendizaje. De este modo, los saberes indígenas se tornan el eje vertebrador de las actividades de aprendizaje de la unidad didáctica contribuyendo significativamente al desarrollo de las competencias del currículo escolar.

Es importante precisar que los hallazgos que se comparten del presente estudio no son para estigmatizar las prácticas pedagógicas de los docentes ni mucho menos para responsabilizarlos de estas deficiencias del sistema educativo intercultural bilingüe, sino más bien que contribuyen en la comprensión sobre la manera cómo están articulando los saberes indígenas en el currículo escolar mediante el diseño de las unidades didácticas. Es importante reconocer avances muy importantes de algunos docentes en esta labor, sin perder de vista los desafíos que plantea las dificultades encontradas, las cuales deben ser superadas paulatinamente, siempre de forma reflexiva, creativa y de manera colegiada y, mejor aún, con la asistencia de profesionales y especialistas con amplia experticia en este modelo de servicio educativo.

Finalmente, se acota que otros elementos que componen una unidad didáctica, como es el caso de la Evaluación no han sido examinados sea por no formar parte de los propósitos de la investigación o porque su abordaje amerita un estudio documental y de campo más profundo para determinar el nivel real de impacto de este tipo de unidades didácticas en los aprendizajes de los estudiantes de las escuelas interculturales bilingües.

Niveles de incorporación de los saberes indígenas en la planificación curricular

A través del análisis detallado de los componentes de las unidades didácticas bajo criterios específicos, así como la evaluación global y comparativa de aquellos planes que abordan los mismos o similares saberes indígenas, se ha logrado diferenciar y clasificar las prácticas curriculares de los docentes en las escuelas interculturales bilingües, según su nivel de articulación con los saberes indígenas locales. A continuación, se presentan los distintos niveles de incorporación curricular y abordaje pedagógico que alcanzan los saberes indígenas en las planificaciones curriculares de corta duración y, por ende, en las prácticas educativas diarias:

1) Ausencia de saberes indígenas

Un importante número de unidades didácticas no incluyen en absoluto los saberes indígenas locales. Estos planes curriculares están centrados exclusivamente en el estudio de contenidos del currículo escolar, las fechas cívicas y la religión desde la perspectiva católica. Desafortunadamente existe una ausencia absoluta de los saberes indígenas en el

documento de planificación curricular, por consiguiente, en las prácticas educativas diarias en el salón de clases. Diversos estudios (Ruiz et ál., 2006; Defensoría del Pueblo, 2011; López, 20017; Cépeda et ál., 2019) sugieren que la ausencia de los saberes indígena se debe generalmente porque los docentes desconocen o tienen una valoración negativa de los saberes indígenas. En muchos casos los saberes locales no solo son desconocidos o negados, sino que son considerados como un obstáculo para el aprendizaje.

2) Nivel prescriptivo

Aparentemente los saberes del pueblo indígena se consideran en el diseño de las unidades didácticas. Sin embargo, el saber indígena es sólo “declarativo”, es decir se toma la denominación del saber indígena sin mayores pretensiones de abordarlo en las sesiones de aprendizaje. Muchas unidades didácticas que originalmente anunciaban abordar los saberes indígenas no incluyen sesiones de aprendizaje específicas que traten dichos saberes. En estos casos, las unidades didácticas incluyen el saber indígena como una mera formalidad solo por cumplimiento administrativo o normativo que exige el modelo de servicio educativo de una escuela intercultural bilingüe.

3) Nivel instrumental o de tránsito

Considera los saberes del pueblo indígena en los documentos de la planificación curricular. No obstante, dichos saberes son tomados como “saberes previos” que sirven de puente para dar paso al abordaje de los conocimientos “centrales” del currículo escolar. En estos casos, los saberes indígenas reciben una atención superficial, no son objeto de estudio, solo se toman en cuenta en algún momento del proceso pedagógico funcionalmente como elemento “contextualizador” de los contenidos del currículo escolar para que los estudiantes puedan “comprender mejor” dichos contenidos. El saber indígena se suele dejar de lado, pues lo importante es introducir y abordar los conocimientos occidentales. Mientras los saberes occidentales están explícitamente expuestos en la planificación curricular y reciben atención más sistemática, los saberes indígenas se abordan esporádicamente: están presentes, pero, por lo general, son ocultados o invisibilizados. Si se inserta los saberes indígenas dentro del currículo y la práctica pedagógica docente, entonces, se debe tener definido que éstos se dan para recuperar los saberes perdidos, fortalecer los saberes debilitados, y no como saberes previos, motivación o acceso para finalmente arribar hacia los parámetros occidentales.

Según López (2017) estas prácticas promueven un modelo educativo que privilegia la ciencia hegemónica que impone qué conocer y cómo conocer, se configura como una práctica docente con clara tendencia hacia la homogeneización cultural en donde la cultura indígena quedará relegada.

4) Nivel de profundización o desarrollo de la sabiduría local

Se incorporan los saberes del pueblo originario en la planificación curricular anual y en la planificación curricular de corta duración (unidades didácticas y actividades de aprendizajes). Los saberes y conocimientos del pueblo originario son el eje vertebrador de las actividades de la unidad didáctica. Se abordan de manera explícita, de modo sistemático y sostenido, con un adecuado proceso didáctico, recursos y estrategias pertinentes. A la vez que se desarrollan las competencias del currículo escolar, se procura la profundización de los saberes y conocimientos indígenas para contribuir a su fortalecimiento y/o revitalización.

Este nivel se constituye como una fase previa e imprescindible para que el diálogo de saberes entre las culturas amerindias y la occidental criolla mestiza se realice en condiciones más o menos equitativas (Machaca y Zambrana, 2012). Es en este nivel donde se generan las primeras condiciones para el diálogo de saberes, puesto que se visibiliza diferentes conocimientos, sensibilidades, sistemas de valores, visiones de la realidad, relaciones con el entorno social y natural, y formas de construir y transmitir saberes propios de los pueblos indígenas (MINEDU, 2018). Por lo dicho, este nivel, en sentido estricto, no constituye un diálogo de saberes. Este nivel de abordaje de los saberes indígenas está ampliamente sustentado en diversos estudios sobre la intraculturalidad (Saaresranta, 2011), descolonización del saber (Quijano, 1992; Santos, B. d. S., 2009) y epistemología de los saberes indígenas (Miranda, 2003; Reascos, 2009).

En concordancia con Saaresranta (2011) el abordaje de los saberes indígenas exige distinguir la existencia de dos sistemas didácticos diferentes: una, la educación indígena y, otra, la didáctica del sistema educativo occidental. De ahí que los saberes indígenas pueden abordarse mediante dos formas diferentes:

- a. Los saberes indígenas locales como contenido curricular pueden ser abordados mediante rutas, métodos o procesos didácticos propios de la pedagogía convencional de la escuela.
- b. Los saberes indígenas también pueden ser pedagógicamente abordados desde las formas y estrategias de transmisión y de aprendizaje propias de los pueblos indígenas, considerando los momentos y espacios de aprendizaje y los agentes transmisores de la sabiduría local. El aprendizaje en las poblaciones indígenas puede darse mediante la observación directa a los sabios o expertos de la comunidad, la práctica y el involucramiento en una actividad real, mediante las curaciones, dietas inclusive mediante los sueños.

5) Nivel de diálogo o integración de saberes

En este nivel se lleva a cabo el ansiado diálogo entre saberes. El diálogo de saberes concreta el enfoque de la interculturalidad en las escuelas. De acuerdo con el Ministerio de Educación (2018) el diálogo de saberes se entiende como un proceso que desarrolla la interrelación dinámica, enriquecedora, equitativa y permanente entre sistemas de saberes y conocimientos de diferentes tradiciones culturales, que permite responder a

potencialidades, problemáticas y desafíos del contexto local o global desde el reconocimiento de la existencia de más de una forma válida de acceso a los conocimientos y comprensión de la realidad para interactuar con ella.

Las relaciones que se establecen entre los sistemas de conocimientos de diferentes orígenes culturales pueden ser: 1) de complementariedad, a partir la identificación de aspectos comunes; 2) de conflicto, a partir de la identificación de aspectos que entran en contradicción, o 3) de integración, cuando diferentes visiones y conocimientos generan una nueva aproximación a la interpretación de la realidad. Por ello, el diálogo entre saberes puede ser desarrollada de dos formas:

- a. El reconocimiento de las semejanzas y diferencias entre distintos conocimientos y visiones de la realidad. Al respecto, Reascos (2009) enfatiza la importancia de establecer las diferencias para el diálogo. Dicho en sus palabras:

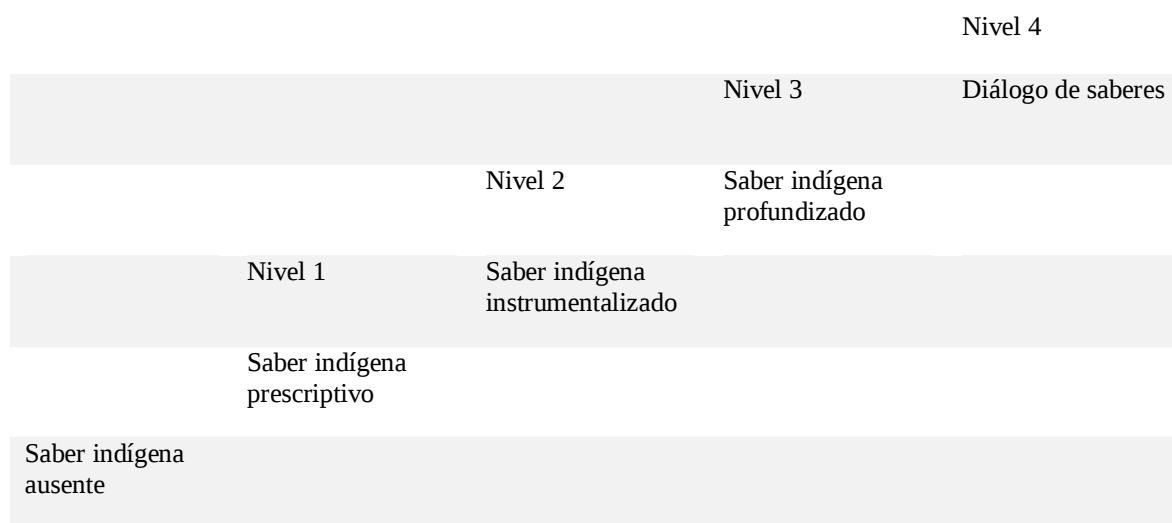
“...establecer diferencias entre el mundo occidental y el mundo indígena, no para excluir sino para sentarnos a conversar. La mejor manera de conversar con el distinto es establecer la diferencia. Pero si yo me siento a conversar con el otro, establecidas las diferencias, estoy reconociendo que puedo conversar con el otro. Eso es lo que se llama el dialogismo epistemológico” (p. 40)

- b. El planteamiento de alternativas a problemas y necesidades locales y/o globales considerando los aportes de la cultura local, de otras tradiciones culturales y de las ciencias. En este nivel los saberes pueden integrarse, no en el sentido de que un sistema de conocimiento subordina al otro como suele ocurrir, sino que los saberes confluyen para responder a una situación problemática específica.

En síntesis, se identificó cuatro niveles de incorporación de los saberes indígenas en los documentos de planificación curricular y, por extensión, en la práctica docente. Un nivel previo caracterizado por la ausencia absoluta de los saberes indígenas. Un primer nivel de abordaje de los saberes indígenas es el nivel prescriptivo; en un segundo nivel el saber indígena es instrumentalizado; uno tercero, nivel de profundización del saber indígena; y finalmente, un cuarto nivel conocido como el diálogo de saberes (Figura 6).

Figura 5

Abordaje de los saberes indígenas en las sesiones de aprendizaje de las unidades didácticas.



Fuente. Elaboración propia

Conclusiones

Los estudios internacionales y nacionales se han focalizado principalmente en la identificación de los saberes indígenas que son incorporados en las actividades pedagógicas. Por una parte, Ruiz, et ál. (2006), Bascopé, et ál. (2017), y Salgado, et ál. (2018) proponen categorías de identificación y clasificación de los saberes de los pueblos originarios que son abordados como contenidos en las escuelas interculturales bilingües. De otra parte, López (2017), y Cépeda, et ál. (2019) postulan categorías que diferencian y caracterizan las prácticas pedagógicas de los docentes que laboran en escuelas que atienden a poblaciones indígenas. Asimismo, Ordóñez (2021) identifica diversas valoraciones y expectativas de una comunidad educativa hacia los saberes indígenas en una escuela EIB. Se entiende, entonces, que la presente investigación se sitúa en el contexto de un conjunto de estudios que han centrado sus esfuerzos en la comprensión profunda de los modos en que los docentes de las escuelas interculturales bilingües asumen curricular y pedagógicamente los saberes de las poblaciones indígenas. Su aporte, en este orden, consiste en haber identificado un sistema de niveles de profundización de los saberes indígenas que permite evaluar la presencia de dichos saberes cuando son incorporados en los procesos y productos de la planificación curricular (programaciones del aprendizaje) y de la ejecución didáctica (sesiones de aprendizaje).

Metodológicamente el presente estudio aporta la investigación documental, a diferencia de las investigaciones basadas en la aplicación de encuestas y entrevistas a los docentes. El análisis de los documentos abrió otra perspectiva de acceso al contenido curricular construido y producido por los docentes de aula. Se trata de fuentes cuya información

expone las percepciones, posiciones, miradas, inclusiones y exclusiones que los docentes disponen o realizan respecto a los saberes indígenas. Por tanto, reflejan con mayor objetividad las prácticas curriculares de los docentes de las escuelas EIB de la población estudiada.

El análisis de las unidades didácticas de las escuelas interculturales bilingües comparte con los antecedentes de estudio el procedimiento de constatación del abordaje prioritario de los contenidos del currículo escolar. Los saberes indígenas no son tomados en cuenta en el desarrollo de los contenidos escolares, o bien, se les instrumentaliza como medios para arribar al propósito central de estudiar los conocimientos producidos desde la matriz cultural occidental-judeocristiana. Por ende, no concretan la intención formativa de abordar y profundizar los aprendizajes a partir de los saberes locales y, en ese orden, se alejan más aún del propósito del diálogo de saberes que demanda el enfoque de la interculturalidad en la Educación. De tal suerte que, cuando los saberes indígenas son objeto de estudio en las unidades didácticas, no llegan a abarcar todas las dimensiones culturales que contienen las actividades que realizan los pueblos indígenas andinos y amazónicos.

El aporte que esta investigación traza como diferencia sustantiva en relación con estudios afines e investigaciones preexistentes, es la identificación y descripción de diferentes niveles de incorporación de los saberes indígenas en espacios escolarizados, niveles que emergieron del análisis de los documentos de planificación curricular: (1) ausencia de los saberes indígenas; (2) nivel prescriptivo; (3) nivel instrumental; (4) nivel de profundización de la sabiduría local; y (5) nivel de diálogo de saberes. Aunque es cierto que algunos niveles de abordaje de los saberes indígenas fueron identificados a partir de la propuesta pedagógica que establece el Ministerio de Educación (2018) sobre el “diálogo de saberes”, este estudio tiene como marca distintiva la identificación y descripción detallada de distintos niveles de abordaje del saber indígena, previos al diálogo de saberes. Este marco categorial contribuye en la comprensión de los modos en que los docentes de las escuelas interculturales bilingües articulan los saberes indígenas en sus actividades pedagógicas. Además, puede coadyuvar en el diseño, aplicación y evaluación de actividades y secuencias formativas basadas en los saberes y conocimientos indígenas propios.

De estas constataciones y caracterizaciones se desprenden muchas reflexiones. Una reflexión final, muy importante, en la que no se ahondará, pero es muy importante caer en cuenta, es que tradicionalmente se demanda, y con mucha exigencia, que las escuelas rurales de las poblaciones indígenas practiquen una educación intercultural, cuando apenas empiezan a estudiar su lengua y cultura se les critica duramente por hacerlo, aun cuando es asunto conocido que estas escuelas han abordado siempre los conocimientos de otras tradiciones culturales y de la ciencia, y muy pocas veces los saberes de su propia cultura. En cambio, a las escuelas urbanas comunes casi no se les exige una educación intercultural, ni se les critica por el tipo de educación monocultural que imparten, probablemente ninguna escuela urbana de nuestra región haya incorporado y abordado de manera sistemática los saberes de los pueblos originarios de su jurisdicción.

Referencias

1. Araneda, A. (2005). Pedagogía, educación e investigación: una aproximación a la epistemología pedagógica. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 1 (4), 29-48. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/218>
2. Bascopé, M. y Caniguan, N. (2016). Propuesta pedagógica para la incorporación de conocimientos tradicionales de Ciencias Naturales en primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 161-175. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/114>
3. Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación* (3a ed.). Pearson Educación. <https://docer.com.ar/doc/85xcc8>
4. Cépeda, N., Castro, D. y Lamas, P. (2019). Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: estudio con maestros de comunidades shipibas en el Perú. *Educación*, 28(54), 61-86. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.004>
5. Defensoría del Pueblo (2011). *Aportes para una política nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*. (Informe defensorial N° 152). <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Informe-Defensorial-152.pdf>
6. Defensoría del Pueblo (2016). *Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021. Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas*. (Informe defensorial N° 174). [Informe-defensorial-174-EIB.pdf](#)
7. Fernández de Silva, I. (2007). *Diccionario de investigación: Una comprensión holística*. Cooperativa Editorial Magisterio.
8. Guerrero, L. (2022). Proyectos integrados: las razones de la sinrazón. *Educación. Dialogo informado sobre políticas públicas*. <https://www.educacionperu.org/proyectos-integrados-las-razones-de-la-sinrazon/?fbclid=IwAR1sYBVCecsdJaxVymXjmvdW8qW1ko41tH05Dzb3YEThz4ZcplnqZTATDB8>
9. Hernández-Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. Editorial Mc. Graw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
10. López, A. (2017). La relación entre saberes indígenas y escolares en la trayectoria social de los docentes que laboran en educación indígena: el caso del Valle del Mezquital, Hidalgo, México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1257-1280. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000401257&lng=es&tlng=es

11. Machaca, G. y Zambrana, A. (Eds.) (2012). *Hacia una educación intracultural y plurilingüe: metodologías y estrategias interculturales de enseñanza y de aprendizaje*. (1a ed.).
http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/libro_metodologia.pdf
12. Ministerio de Educación. (2016). Currículo Nacional de Educación Básica.
<https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
13. Ministerio de Educación. (2018). Modelo de servicio educativo intercultural bilingüe.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5971>
14. Ordóñez, A. (2021). *Educación indígena y colonialidad: valoraciones y expectativas de la comunidad educativa sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). El caso de la IE EIB 17085 (Amazonas, Perú) del pueblo awajún entre los años 2017 y 2018*. [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional PUCP.
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/19764>
15. Porta, L. y Silva, M. (2019). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, (14).
<http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adv/article/view/3301>
16. Quijano, A. (2020). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. 1a edición especial - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020.
<https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/10/Antologia-esencial-Anibal-Quijano.pdf>
17. Reascos, N. (2009). Encuentros y desencuentros entre la epistemología occidental y la epistemología de los pueblos indígenas. En UNICEF (Ed.). *El vuelo de la luciérnaga*. (pp. 22-45).
<https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/EI%20vuelo%20de%20la%20luciernaga%202.pdf>
18. Rengifo, G. (2020). ¿Cómo elaborar el calendario comunal? Pasos para su elaboración. En el marco del Proyecto: Promoción de enfoques innovadores para la protección de la diversidad biológica y cultural en Perú y Bolivia” 2019-2021.
<https://www.pratec.org/wordpress/pdfs-pratec/modulo-virtual-calendario-1-vp.pdf>

19. Revilla, D. (2020). El método de investigación documental. En PUCP (Ed.). *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de Maestría en educación*. (pp. 7-22). <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/wp-content/uploads/sites/184/2020/07/LIBRO-LOS-M%C3%89TODOS-DE-INVESTIGACI%C3%93N-MAESTR%C3%8DA-2020-botones-1-1.pdf>
20. Rico de Alonso, A., Alonso, J., Rodríguez, A., Díaz, A. y Castillo, S. (2005). *La investigación social: diseños, componentes y experiencias*. Pontificia Universidad Javeriana.
21. Rivera, J. (ed.). (2018). *Cañaris, etnografías y documentos de la sierra norte del Perú*. (1a ed.) Asociación Civil Rumbo Sur. <http://dx.doi.org/10.19238/cañaris>
22. Ruíz Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5a ed.). Editorial Universidad de Deusto Bilbao. <https://wiac.info/docview>
23. Ruiz, P., Rosales, L. y Neira, E. (2006). Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En Benavides, M. (Ed.). *Los desafíos de la escolaridad en el Perú. Estudio sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*. (pp. 79-148). Repositorio Grade. <http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/Los%20desaf%C2%B0os-2.pdf>
24. Saaresranta, T. (2011). *Educación indígena originaria campesina: Perspectivas de la educación intracultural*. Fundación PIEB. https://www.pieb.com.bo/cien_anios/archivo/libro_saa.pdf
25. Salgado, R., Keyser Ohrt, U. y Ruiz de La Torre, G. (2018). Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena. *Sinéctica*, (50). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-003)
26. Santos, B. d. S. (2011). *Epistemologías del Sur*. https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf
27. Taylor, J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
28. UNESCO (2017). *Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina. Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247754>

29. Zúñiga, F., Ballen, M., y Pulido, R. (2007). *Abordaje Hermenéutico De La Investigación Cualitativa (1a ed.)*. Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.
<https://isbn.cloud/9789588325248/abordaje-hermeneutico-de-la-investigacion-cualitativa/>

Notas

* Es profesor de Educación Primaria, con amplia experiencia en el ámbito de la educación intercultural bilingüe y en programas de formación docente del Ministerio de Educación del Perú. Magister en Investigación y Docencia Universitaria por la Universidad Católica de Trujillo, Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico por la Universidad San Ignacio de Loyola. Ganador del III Concurso Nacional Docente Innovador MUCEN del BCRP (2022), V Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes del Ministerio de Educación (2017), I Concurso Nacional de Proyectos de Innovación Educativa organizado por el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (2019). Publicaciones: “Incorporación de la etnomatemática de los Cañaris en la Educación Intercultural Bilingüe” (2019), “Notas etnográficas del territorio y el sistema de caminos de los Cañaris” (2024). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2988-5370>
Dirección de correo electrónico: eloy1reyes@gmail.com

***Nota.* Anciana indígena reunida con niños [Fotografía], por Jesús Eloy Reyes Huamán, Cañaris-Incahuasi, Perú, 2024.



Árbol difunto, memoria viva: Percepciones de los árboles, memoria vecinal y cohesión social en los corredores biológicos urbanos del distrito 10 Cercado Cochabamba

Lourdes I. Saavedra Berbety



Árbol difunto, memoria viva: Percepciones de los árboles, memoria vecinal y cohesión social en los corredores biológicos urbanos del distrito 10 Cercado Cochabamba

Deceased tree, living memory: Perceptions of trees, neighborhood memory and social cohesion in the urban biological corridors of district 10 Cercado Cochabamba

Lourdes I. Saavedra Berbetty*

Cómo citar: Saavedra, J. (2024). Árbol difunto, memoria viva: Percepciones de los árboles, memoria vecinal y cohesión social en los corredores biológicos urbanos del distrito 10 Cercado Cochabamba. *Revista Dialógica Intercultural*, 3, 54-70 . **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.13152459>

Recibido: 26 de febrero de 2024 • Aprobado: 3 de julio de 2024

RESUMEN | Caminar por la ciudad es recorrer ese mosaico de posiciones y disposiciones que nos permiten conocer espacios de conexión sociocultural y también identificar especies de flora y fauna en el Cercado cochabambino, “Árbol difunto, memoria viva: Percepciones de los árboles, memoria vecinal y cohesión social en los corredores biológicos urbanos del distrito 10” es parte de la investigación realizada por el Centro de Biodiversidad y Genética (UMSS), Instituto de Investigaciones Humanidades y Ciencias de la Educación. En este marco este artículo tiene como objetivo: Identificar las percepciones sobre los árboles, en especial del árbol de la tara, y su relación con la memoria vecinal y cohesión social en algunos barrios del distrito 10 del Cercado cochabambino por medio de dos coordenadas 1) el tiempo: marcado por la memoria vecinal de habitantes y 2) el espacio: que permite indagar el sentimiento de pertenencia en cuanto la membresía vecinal y las acciones ambientales que generan procesos de cohesión social. La metodología empleada es mixta, con entrevistas en profundidad, encuesta de los Servicios Ecosistémicos de los Corredores Biológicos Urbanos y testimonios vecinales, estas herramientas, aportan a tener una visión integral de la ciudad en el pasado y el presente entre las tensiones que generan los procesos de arbolado y memoria vecinal de árboles representativos del distrito 10 como la tara, que son memoria vívida de los vecinos en la construcción de la planificación e identidad local urbana, mediados por los procesos de apropiación espacial intercultural, relacionados con la migración interna en la década de los sesenta y las percepciones, demandas vecinales actuales del no saber qué hacer con los árboles “viejos”, que se resisten a ser sustituidos.

Palabras clave | Arbolado, memoria vecinal, identidad local, cohesión social, corredores biológicos urbanos.

ABSTRACT | Walking through the city is navigating the mosaic of positions and arrangements that allow us to identify as spaces connecting flora, fauna species, and sociocultural connectivity in Cercado, Cochabamba. "Deceased tree, living memory: Perceptions of trees, neighborhood memory, and social cohesion in the Urban Biological Corridors of district 10" is part of the research conducted by the Center for Biodiversity and Genetics (UMSS). In this context, this presentation aims to identify perceptions of trees, neighborhood memory, and social cohesion in the Urban Biological Corridors of district 10 of Cercado, Cochabamba through two study coordinates: 1) time marked by the neighborhood memory of residents, and 2) space that allows investigating the sense of belonging concerning neighborhood membership and environmental actions that generate processes of social cohesion. The methodology employed is mixed, involving in-depth interviews, surveys on Ecosystem Services of Urban Biological Corridors, neighbor testimonials and a comprehensive view of the city in the past and present. This seeks to study the tensions generated by tree processes and neighborhood memory of representative trees in district 10, such as the tara, which embody the lived memory of residents in the construction of urban planning and local identity. In addition to the neighborhood perceptions and demands of District 10, due to the accelerated growth of the urban area, deforestation and the concern of not knowing what to do with the "old" trees, which resist being replaced.

Keywords | Tree processes, neighborhood memory, local identity, social cohesion, urban biological corridors

Introducción

La ciudad es, en verdad, su gente y sus recuerdos, la memoria de sus pasos, de los ruidos y sus olores percibidos, de sus lugares simbólicos y los significantes emotivos, colectivos e individuales (Rodríguez Ostria, 2014). Es por eso que escribir es marcar huella, por una ruta en la cual la historia de lo subalterno en las ciudades suele ser escrita con minúscula por ser subvalorada. Solo basta ver a los vecinos y residentes de la tercera edad que hacen palpar la vida cotidiana de los barrios en sus historias de cómo un árbol de *chillijchi* puede ser testigo mudo que acompaña procesos de cohesión social y encuentro en las primeras chicherías de la calle Santivañez; o las rutas de los marroquineros del barrio Gerónimo de Osorio apodados los *tara mutis* (comedores de mote de tara)¹, y los recorridos por la zona de las Torres Sofer que antes era llamada la "*peras calle*" (calle de árboles de peras), a la

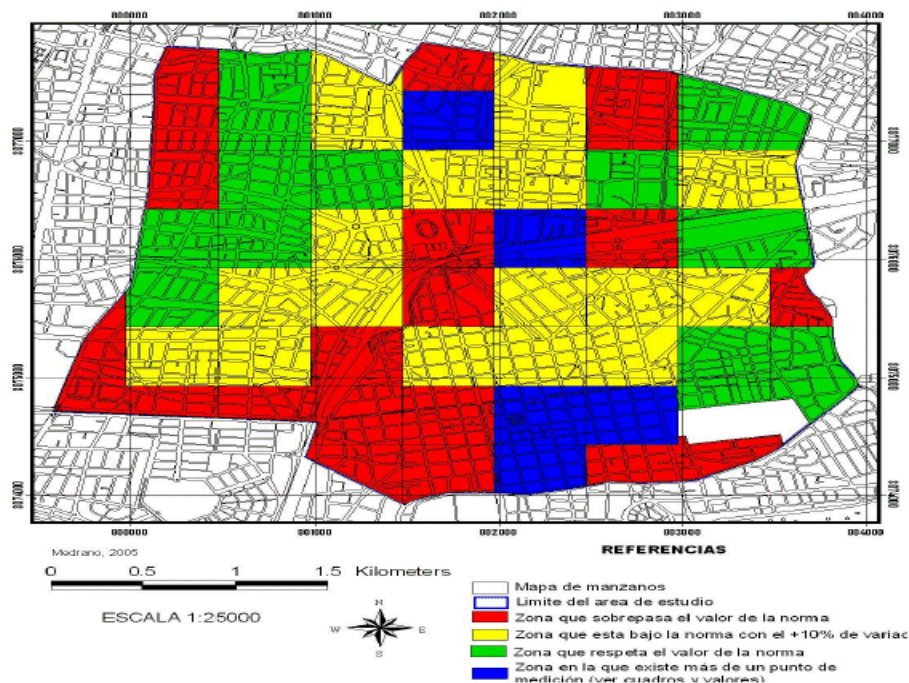
¹ Luis Gamboa Vecino de la OTB de Villa Osorio, migrante orureño relata cómo los procesos de deforestación diezmaron el paisaje urbano de su barrio, especialmente de árboles emblemáticos como la tara un árbol vital para el desarrollo productivo y que existía en toda la colina de San Sebastián, cerca del "Acho" lugar donde se realizaban las corridas de toros "toro muerto era faenado y su cuero servía para que los de la familia Gamboa hagan zapatos y chamarras en base a las vainas sacadas del árbol de tara que servían para hacer tintes.

vez, la persistencia de los molles en Cala Cala y la maldición impuesta para quien los mata. Estas cartografías generan mapas emocionales que, como diría Walter Benjamín (2003), conforman el sensorium de una ciudad que en los últimos años ha sufrido procesos de gentrificación (Crespo, 2022), tala indiscriminada de árboles (Estremadoyro, 2017) y procesos de inadecuada planificación urbana (Antequera, 2008).

En este contexto, organizaciones territoriales, como Villa Coronilla o Gerónimo de Osorio que corresponden al Distrito 10, han experimentado procesos de deforestación (Medrano & Antezana, 2006), incremento de islas de calor y contaminación acústica, y en el mapa del ruido del Cercado, en los distritos 12, 10 y 11, concluyen que el 75 % de la zona de estudio presenta valores por encima de la reglamentación nacional y local vigente, y muy por encima de los valores recomendados por la Organización Mundial de la Salud.

Figura 1

Mapa del ruido en Cochabamba



Nota. Medrano & Antezana, 2006

Según Medrano y Antezana (2006), las principales causas de contaminación acústica en Cochabamba, son el tráfico rodado, especialmente con el uso indiscriminado de la bocina. Las zonas de comercio tanto formal como informal, como así también las reuniones juveniles especialmente en el espacio público, son factores que influyen en los altos niveles de ruido presentes en la ciudad, especialmente en las Organizaciones Territoriales de Base

(OTB) Villa Coronilla y Gerónimo de Osorio, que son lugares comerciales donde abundan las tiendas de autopartes y son vías de flujo de tráfico pesado.

En este panorama nos encontramos con una mayor proliferación de parque automotor a nivel general del Cercado² y un menor impacto de políticas de arborización, lo cual incide en el servicio ecosistémico de regulación³ que tienen los árboles de aislarnos del ruido urbano como uno de los principales factores de estrés experimentado por los vecinos de la zona. Es por esa razón que actualmente, los cantos de las aves han sido silenciados por el ruido del parque automotor y el comercio, como indica un vecino de Villa Coronilla: “antes podías distinguir un tordito de un lorito, ahora solo están palomas que invaden las plazuelas, y con suerte sobreviven comiendo miserias que les da la gente”.

Caminar por la ciudad, recorrer sus rutas, sentir sus sonidos y ese mosaico de posiciones y disposiciones socioambientales nos remiten a identificar los corredores biológicos urbanos (CBU) como espacios de conexión de especies de flora, fauna y conectividad sociocultural en el Cercado cochabambino. Este artículo es parte del trabajo realizado por un equipo coordinado por el Centro de Biodiversidad y Genética (UMSS) sobre los CBU, la cual nos permitió “conocer dónde y qué mantener respecto a las especies de flora y fauna en la ciudad y su entorno es importante para su conservación” (Aguirre, 2023). En este marco el presente trabajo tiene como objetivo: Identificar las percepciones del árbol de la tara, por medio de la memoria vecinal y cohesión social en los corredores biológicos urbanos del Distrito 10. Para ello se han definido dos líneas de estudio, 1) temporal, marcada por la memoria vecinal de habitantes que narran, a manera de añoranza, encuentros y desencuentros de vivir en el centro de la ciudad del pasado, donde el imaginario de ciudad jardín, está vinculada con los mapas mentales del recuerdo del arbolado como ente viviente⁴. ; 2) espacial, donde se indaga el sentimiento de pertenencia en cuanto la membresía vecinal y las acciones ambientales que permiten procesos de cohesión social por medio de los usos, funciones e identidad colectiva respecto al árbol de tara.

Se realiza un abordaje metodológico mixto, cualitativo y cuantitativo, combinando entrevistas en profundidad, encuestas sobre los servicios ecosistémicos de los corredores biológicos urbanos, testimonios vecinales, que aportan a tener una visión integral de la ciudad en el pasado y el presente, y datos de la encuesta de servicios ecosistémicos. Finalmente, lo que se busca estudiar son las tensiones que generan los procesos donde los árboles difuntos son memoria viva como parte de la construcción de la identidad regional de Cochabamba.

² Según el INE para el 2022 existían 522.575 vehículos públicos, privados y oficiales en Cochabamba

³ Los servicios ecosistémicos son aquellos beneficios que un ecosistema aporta a la sociedad y que mejoran la salud, la economía y la calidad de vida de las personas. Los servicios ecosistémicos de regulación, son los que resultan del propio funcionamiento de los ecosistemas, que tienen funciones fundamentales para reducir impactos globales del cambio climático.

⁴ Resulta interesante el concepto griego que estudia Hannah Arendt el encuentro entre bios y zoe. Zoe es el modo de vida biológico que se comparte con el resto de seres vivos; y por otro, βίος (bíos), la forma de vida cualificada de los individuos que pertenecen a una comunidad política.

Por los senderos de los *taramutis*: entre la memoria y el olvido

En Cochabamba, la ciudad y los barrios fueron estudiados desde varias latitudes teóricas, ya sea en parte desde (a) la memoria a largo plazo en el estudio de Solares (2011) “La larga marcha de los cochabambinos: de la villa de Oropesa a la metropolización”, (b) investigaciones vinculadas con el espacio urbano y su distribución planificación a partir del año 1952, en el marco de la Revolución Nacional desde la perspectiva de Marcelo Maldonado (2018) en su investigación “La ciudad en tiempos de revolución. (c) Imaginarios urbanos y planificación urbana en el contexto del nacionalismo revolucionario: la ciudad de Cochabamba en el siglo xx”, la segregación-fragmentación social desde estudios de Solares y Rodríguez (2009) “Vivir Divididos”, o la investigación “Relatos de la Yarqay Plazuela Osorio”, Martínez, Saavedra (2014). Las mencionadas investigaciones son aportes a los estudios regionales, donde el tema de los imaginarios urbanos, la historiografía y las percepciones ciudadanas resultan muy importantes, pero ¿En dónde ingresa la reflexión de las ciencias sociales respecto a la memoria vecinal y la vivencia cotidiana de la naturaleza como fuente de cartografías cognitivas del espacio? ¿Qué sucede con el imaginario de ciudad jardín que se tiene de Cochabamba desde lo bucólico idealizado frente al cambio climático y procesos predadores de sus ecosistemas? ¿Qué relación existe entre medio ambiente⁵ y ciudad?

La memoria vecinal nos convoca al pasado, en este caso la Colina de San Sebastián y sus alrededores, como indica Wilson García Mérida (1995), la ciudad terminaba en la avenida Aroma hasta mediados del siglo XX, luego estaban los arrabales, lo periurbano, lo peligroso, la Plazuela San Sebastián, “El Acho”, más conocido como el coliseo donde se realizaban la corridas de toros en la primera mitad del siglo XX, eran escenarios primordiales para imaginarnos una ciudad receptora de los migrantes que se dedicaban al comercio, a poblar los conventillos de la calle Jordán y también ser parte activa del dominio territorial marcado por los oficios, matarifes, marroquinos, zapateros y chicheras eran parte de ese microcosmos del llamado casco viejo:

Este nuestro barrio, era pobrecito económicamente, pero grandioso como elemento humano, gente muy trabajadora, confiable y amable. Había chicherías, sillpancherías, zapaterías, curtiembres y nuestro famoso mercadito llamado “La Yarqhay Plazuelita”; había zapateros remendones y algunos hacían zapatos para vender en la cancha pero de una ínfima calidad, porque no hacían zapatos cosidos, sino usaban unos clavos de madera que se llamaban estaquillas, que eran muy ordinarias. (Testimonio Luis Gamboa, 2018)

⁵ En este trabajo se emplea el término **medio ambiente** para indicar todo lo que rodea al ser humano, pero que no es humano, desde los elementos naturales —agua, fuego, tierra, viento— hasta la flora y la fauna. Los lugares son los que habitamos —en inglés existe una amplia literatura sobre la diferencia entre *place* y *space*, lugar y espacio—, y el lugar es algo familiar, sea un departamento, un parque o un pueblo. El territorio es un espacio culturalmente construido y es más amplio que un lugar. Podemos estar apegados —o desapegados— tanto a un lugar como a un territorio y la construcción del apego a la naturaleza (Gravante y Poma, 2022)

Soy de Oruro, pero pasé gran parte de mi vida en este barrio. En el año 1955 entré en los campeonatos de boxeo y salí campeón por Cochabamba en dos ocasiones. También recuerdo que llegaban toreros de España para las corridas de toros que llamábamos “Acho”, donde ahora es el coliseo, antes era puro adobe. Después traían a los toros al matadero, no desperdiciaban nada. En el matadero los trabajadores tomaban chicha tempranito en la mañana, luego a las diez y al medio día otra vez, decían que no podían trabajar sin chicha, como antes no había ni protectores, ni botas tenían que tomar para hacer su trabajo y por eso el barrio estaba lleno de chicherías. Al frente del matadero había una que se llamaba “Las Chunchulas”, al lado estaba la del “Loco Felipe”. (Testimonio Epifanio Mérida, 2018)

El imaginario urbano de la década de los sesenta y setenta de los anteriores relatos nos lleva a entender el barrio como un axis mundi, donde los oficios eran un ordenador de lo cotidiano, en una concepción del trabajo vinculado con lo artesanal y las sagas de apellidos desde los Gamboa como zapateros, hasta los Gamboa de los fabricantes de instrumentos (llamados también como los cuerda chunchulas: cuerdas fabricadas de tripas). Es en este recorrido por la memoria vecinal que los relatos sobre la Cochabamba solar y de encuentros clandestinos en chicherías, piano bares y pasajes como el k’ullku, los árboles eran también fuente vital de la vida cotidiana y de los oficios:

Hay un nombre que se le da al barrio, antes se le llamaba "Barrio Chino", pero antes de llamarse barrio chino a los habitantes se les decía tara mut'i, o sea mote de tara, "ustedes son tan pobres que comen mote de tara", ese era el insulto, entonces nos decían los taramutis, y aquella vez había una rivalidad entre barrios: los del barrio Osorio, el sector de los jóvenes de por la Cancha de la Calatayud que se llamaba Caracota los que tenían el lema de “hacha y picota adelante Caracota”, los jóvenes de Cala Cala, y los jóvenes de Las peras calle (eran gente que estaba en la entrada hacia la Recoleta), esos sectores de Cochabamba se rompían el alma a puñete limpio. (...). El barrio de la Yarqay Plazuela en su pobreza ha sido un crisol de la industria zapatera de Cochabamba, porque toda la gente que trabajaba ahí era gente de experiencia en la rama, la gente que curtía lo hacía de una manera tan práctica que no necesitaban furgones, ni planchas o cualquier otra herramienta, para hacer el proceso de la curtiembre, sino usaban el tara que servía para curtir el cuero, hacían remojar en agua de tara que era como la semilla de un árbol. (Testimonio Luis Gamboa, 2018)

Los tara mutis de la Plazuela Osorio eran conocidos porque ellos eran zapateros y usaban el tanino que se encuentra en el árbol de la tara para trabajar el cuero, esta era una zona de zapateros y curtiembres que empezaron a contaminar el río Rocha con sus desechos. (Testimonio Carlos Balderrama, 2023)

En este contexto, según Ayma (2022), especialista forestal que realizó varios estudios de especies nativas de árboles en Cochabamba, en una entrevista que corrobora los datos de la Guía de selección de especies para el arbolado urbano de Cochabamba, menciona:

La tara (*Caesalpinia Spinosa*) Es un árbol que pertenece a la familia de las leguminosas, mide entre cuatro a ocho metros de altura y sus frutos son vainas de color rojizo, su uso más tradicional es la obtención de taninos para el curtiembre de cueros y semilla para obtener goma o como aditivo de alimentos, este arbolito ha sido cultivado en los Andes tal vez mucho antes de la colonia española como aimaras o quechuas, seguro usaban para distintos usos,

más que todo los tintes, más que curtir, incluso creo que escribirían y hacían símbolos en sus artesanías con la tara, de ahí la planta ha sido cultivada en diferentes lugares. No se sabe muy bien cuál es el centro de origen de la tara, pero lo que sí se sabe es que pertenece a los andes. (Ayma, 2022, p. 10)

Entonces los anteriores relatos nos transportan a los saberes locales que los vecinos tenían de esta especie.

Figura 2

Vainas del árbol de la Tara



Nota. Elaboración propia

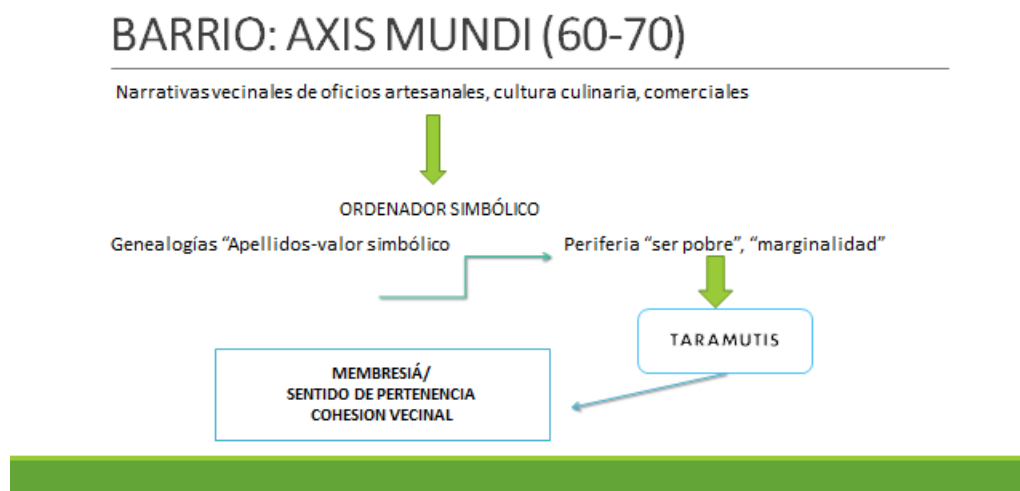
Los barrios generan procesos de identidad colectiva entendida como sentimiento de membresía y pertenencia al espacio, territorializando el espacio físico material para convertirlo en un lugar de compartir referentes y símbolos. Redner Quiroz (2018) analiza este aspecto indicando que la zona sud históricamente en las primeras décadas del siglo XX hasta aproximadamente los ochenta, se convirtió en un espacio estigmatizado por ser considerado “marginal”, y como indica Luis Gamboa un barrio “pobre”, pero a la vez trabajador. Lo interesante es que en este espacio la identidad colectiva que se construye en la memoria vecinal está en base a los oficios y también de los árboles como la tara que fueron ferozmente talados para construir una ciudad moderna y funcional a las reformas de planificación urbana (1987-1989) que acontecieron en la gestión de “Humberto Coronel Rivas, que ensanchó la avenida Ayacucho y mandó abrir los k’ullkus de la yarqay plazuela...atrás quedaban las chicherías, tarkas y molles como emblemas vecinales.

Quien, al contrario, considera los árboles una fuente de vida, los ama y respeta, sentirá dolor, rabia y frustración, junto con otras emociones ante la tala de los árboles. En el caso de que estos árboles tengan un valor sagrado o estén vinculados con la identidad local, su tala podrá generar otras emociones en las personas, percibiéndola como una amenaza directa contra las personas, su identidad y su vida. (Gravante & Poma, 2022, p. 15).

Las anteriores explicaciones pueden sistematizarse en la siguiente figura:

Figura 3

Cuadro explicativo



Nota. Elaboración propia

Este sentimiento de apego a la naturaleza nos lleva a considerar procesos de interacción, no solo con los seres humanos sino con las representaciones de la naturaleza percibida como parte de las percepciones y apropiaciones barriales que generan una identidad.

Me recuerdo que cuando llegué de las minas en los setenta me asustaba los pastos y los árboles, pensaba que había mucho bicho por ese lote que luego hicimos casita, pensaba que se podían entrar los ladrones y además no sabía que se hacía con tanto verde. (Testimonio Yola Terrazas, 2022).

Varios de los entrevistados son migrantes de primera generación que nacieron entre la década de los cincuenta y tuvieron que migrar de ciudades como Oruro para vivir en espacios considerados marginales de la ciudad. Don Epifanio y Luis Gamboa rescatan lo productivo y esa idea del uso funcional del uso de la Tara de las curtiembres, pero Yola relata el asombro de la naturaleza y lo invasivo que debió ser para personas que llegaban de ciudades andinas donde no tenían idea de cómo habitar otros ecosistemas.

Después de los testimonios de la década de los sesenta, varios entrevistados recuerdan que ya en la década de los noventa, las reformas del alcalde Humberto Coronel Rivas, las calles se ensancharon, los vecinos que eran memoria viva de los árboles difuntos como la tara fueron cambiando de oficios, trasladándose de barrios o simplemente cediendo sus casas a negocios de las autopartes y los conventillos se convirtieron en casas derribadas para construir garajes.

Árboles viejos y el mapa del arbolado en el presente

El problema del arbolado ahora en el centro de la ciudad según las entrevistas realizadas a dirigentes de Villa Coronilla y Gerónimo de Osorio es que los árboles “están viejos” y eso incide en un deterioro de las aceras de los parques, calles y avenidas, porque sus raíces destruyen el asfalto y proponen como alternativa la reforestación. Pero resulta necesaria una planificación urbana donde se tenga un estudio, no solo para sacar estos árboles sino también plantar especies que respondan a las características ecológicas del centro urbano.

Cuando se mencionan las diferencias ambientales entre zonas, el 100% está de acuerdo en que las principales zonas de la ciudad que tienen diferencias son la zona sud y la zona norte, ya que en el 57,1% opina que esta situación se debe a la distribución inequitativa de recursos económicos.

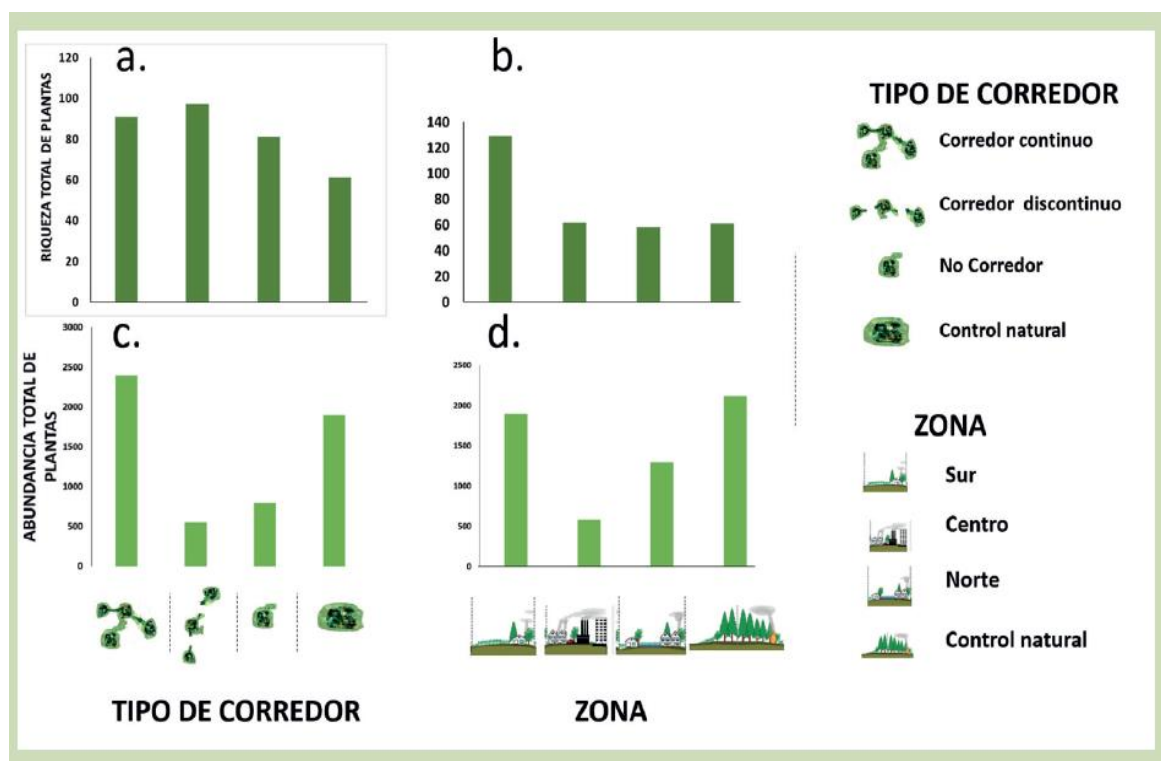
En lo vinculado con los factores sociodemográficos indican que existe un 50% de crecimiento descontrolado de la ciudad, y también el mercado de tierras en el 25%, estos dos factores nos conducen a precisar que varios dirigentes se encuentran preocupados por aspectos como el incremento del sector comercial y la contaminación acústica que generan procesos invasivos de espacios urbanos y áreas verdes, así como el incremento de los loteadores en la ciudad, que generan procesos complejos del negocio de tierras sin respetar la normativa vigente:

El casco viejo es una selva de cemento, ya no hay espacios para abrir avenidas, nada de eso, en cambio ya sea en el sur o en el norte pueden habilitar nuevos parques y nuevas áreas verdes (...) todo está contaminado, porque en el centro de la ciudad está concentrado por las ladrilleras, las industria y todo esto provoca contaminación. (Testimonio Iván Bautista, 2022)

Resulta interesante que la representación del sur y del norte tengan un proceso de pregnancia con la idea de que estos distritos tienen espacio para expandir sus áreas verdes, o el acelerado proceso de gentrificación que se está dando en la zona norte en espacios como el Parque Fidel Anze (Crespo, 2022) mientras, en el centro se vive en una especie de hacinamiento que provoca la contaminación. Esto lo podemos comprobar con la siguiente tabla que nos muestra la distribución de las áreas verdes y la riqueza de especies de plantas según áreas verdes del Cercado cochabambino.

Figura 4

Riqueza de plantas asociada a los corredores biológicos urbanos en la ciudad de Cochabamba

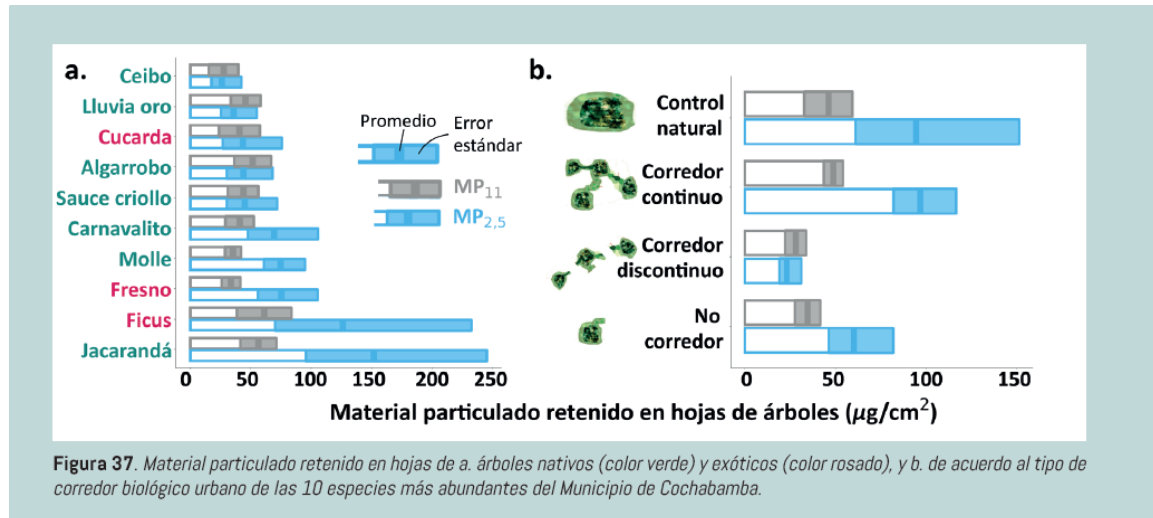


Nota. Corredores Biológicos Urbanos y Servicios ecosistémicos Susana Arrázola, Magaly Mercado U., Edgar E. Gareca, Carola Antezana, Nataly Rivero, Roger Guzmán, Amira Negrini, Diego Rico, Elizabeth Montañó, Mauricio Caballero. 2023.

La zona norte del municipio del Cercado presenta valores altos de riqueza de plantas leñosas (129 especies), mayor que los de la zona sur (62), la zona de control natural (61), la zona central (58) (Fig. 2). Los valores más altos de la riqueza de herbáceas se registraron en la zona norte (211 especies), seguida de la zona central con 128 especies y la zona sur (121 especies). Estos datos nos conducen a pensar la problemática del arbolado como parte de la Cochabamba actual, ya el centro de la ciudad y la zona sud son los que menos riqueza de plantas leñosas presentan, lo cual debe ser una señal de advertencia de la transformación de la ciudad y la planificación urbana en la zona central.

Figura 5

Material particulado retenido en hojas de árboles



Nota. Corredores Biológicos Urbanos. Edgar Gareca, Mirtha Rivero L., Magaly Mercado, Pablo E. Prado Velasco, Juan Pablo Vargas V., Rocío Tapia. Isabel Bellot.

Según datos de la investigación de Corredores Biológicos Urbanos (2023), nos demuestran la continuidad de especies nativas como el molle o el algarrobo, especialmente en los corredores biológicos continuos. En este contexto del arbolado urbano, en la actualidad, la tara es una planta potencial para hacer arboricultura en Cochabamba, pero existe una ausencia de investigaciones desde el área social o humanística que destaquen no sólo los usos funcionales de este árbol, sino también una especie de sociohistoria del arbolado cochabambino, para revalorizar la historia local que puede generar procesos socioeducativos, marcados por la identidad vecinal, porque uno recuerda lo que escucha y hace la historia viva de estos árboles difuntos.

Este proceso de remembranza resultaría un poderoso mecanismo de defensa para no caer en la vacuidad del espacio público y pensar que la ciudad jardín no es solo parte de un slogan amable y ornamental, sino también forma parte de una ciudad con un sentimiento de pertenencia, respeto y conciencia ambiental.

A manera de conclusiones

El presente trabajo buscó indagar las percepciones del árbol de la tara, por medio de la memoria vecinal y cohesión social en los corredores biológicos urbanos del Distrito 10. Se buscó trazar dos líneas de estudio: el tiempo y el espacio. En lo referente al tiempo, se caracterizó la memoria vecinal que nos remonta a la Cochabamba de inicios de la década de los sesenta hasta nuestros días, donde el Distrito 10 caracteriza el árbol de la tara como parte de la identidad local de los oficios imperantes en las décadas del 60 y 70. La tara

cumple una función determinante para comprender el axis mundi alrededor de Villa Coronilla y la OTB Gerónimo de Osorio, porque nombra una identidad los “taramutis” ya que la vaina del árbol era empleada para la marroquinería, zapatería y trabajos afines al cuero por tener el tanino, como tinte natural. Entonces identificamos que una aproximación a la historiografía de un árbol como la tara, marca una convivencia del vecindario con la naturaleza.

En este contexto, se puede afirmar que la construcción de la identidad vecinal se construye al rigor de dos fuegos cruzados: 1) la carencia expresada por la “pobreza” de vivir en los márgenes del Cercado en la década de los sesenta y setenta, y también 2) el orgullo local de aportar a la región por medio del trabajo, en especial el uso funcional del tanino de la tara para las curtiembres.

Una segunda aproximación referente al espacio público y el sentido de apropiación nos conduce a generar cartografías del Distrito 10, que unen el pasado con el presente, ya sea por la memoria del “Acho”, la Plazuela Osorio, el matadero, pero también nos abren a nuevas problemáticas como el descontrolado proceso de expansión urbana, la contaminación del paisaje urbano por las edificaciones, expansión de los parqueos, la inseguridad ciudadana y la agonía de los árboles cercados por el pavimento. A esto se suman otro tipo de percepciones como las sonoras, estas temáticas son muy interesantes, desde la vivencia cotidiana del sobresaturado ruido como indicador de que Cochabamba ha cambiado, el ruido de los automóviles y motos está callando esa manera bucólica de caminar por la ciudad y escuchar a los tordos o loros que rondan algunas plazuelas. Lo que aún queda en el imaginario local es la memoria viva sobre los árboles difuntos.

En base a las conclusiones y reflexiones de este ensayo, se realizan las siguientes recomendaciones para generar propuestas a políticas públicas e incidencia de colectivos ambientales y la ciudadanía en general:

- Generar espacios de difusión de información, debate y propuestas a políticas públicas con la participación de vecinos, autoridades y centros, institutos de investigación que produzcan saberes y conocimientos referidos a estudios historiográficos del arbolado urbano.
- Incidir desde la sensibilización y concientización de la importancia patrimonial del arbolado en el Distrito 10, desde la revalorización sociocultural de las especies andinas nativas como la tara, detectadas en los principales distritos del Cercado cochabambino.
- Proponer espacios permanentes de educación ambiental en la OTB Coronilla y Gerónimo de Osorio, para generar un diálogo intercultural e intergeneracional con los vecinos de esta zona para reflexionar procesos de multilocalidad, migración para revalorizar saberes respecto al arbolado de especies nativas
- Generar estrategias de cuidado del ecosistema desde una perspectiva intergeneracional, con espacios que conformen enclaves educativos que potencien datos informativos y acción ecológica ciudadana.

- Promover procesos de educación ambiental interdisciplinaria acorde a las problemáticas medioambientales actuales y que aporten a la mitigación del cambio climático.
- Fortalecer proceso de arborización desde una identificación de sentidos y significados de diferentes especies de árboles importantes para la historia vecinal, que sean reconocidos no solo desde una óptica ornamental, sino también desde una apropiación interdisciplinaria de los servicios ecosistémicos, políticas públicas de identificación de los árboles de antaño que conforman nuestro paisaje la memoria e imaginarios de ciudad.

Referencias

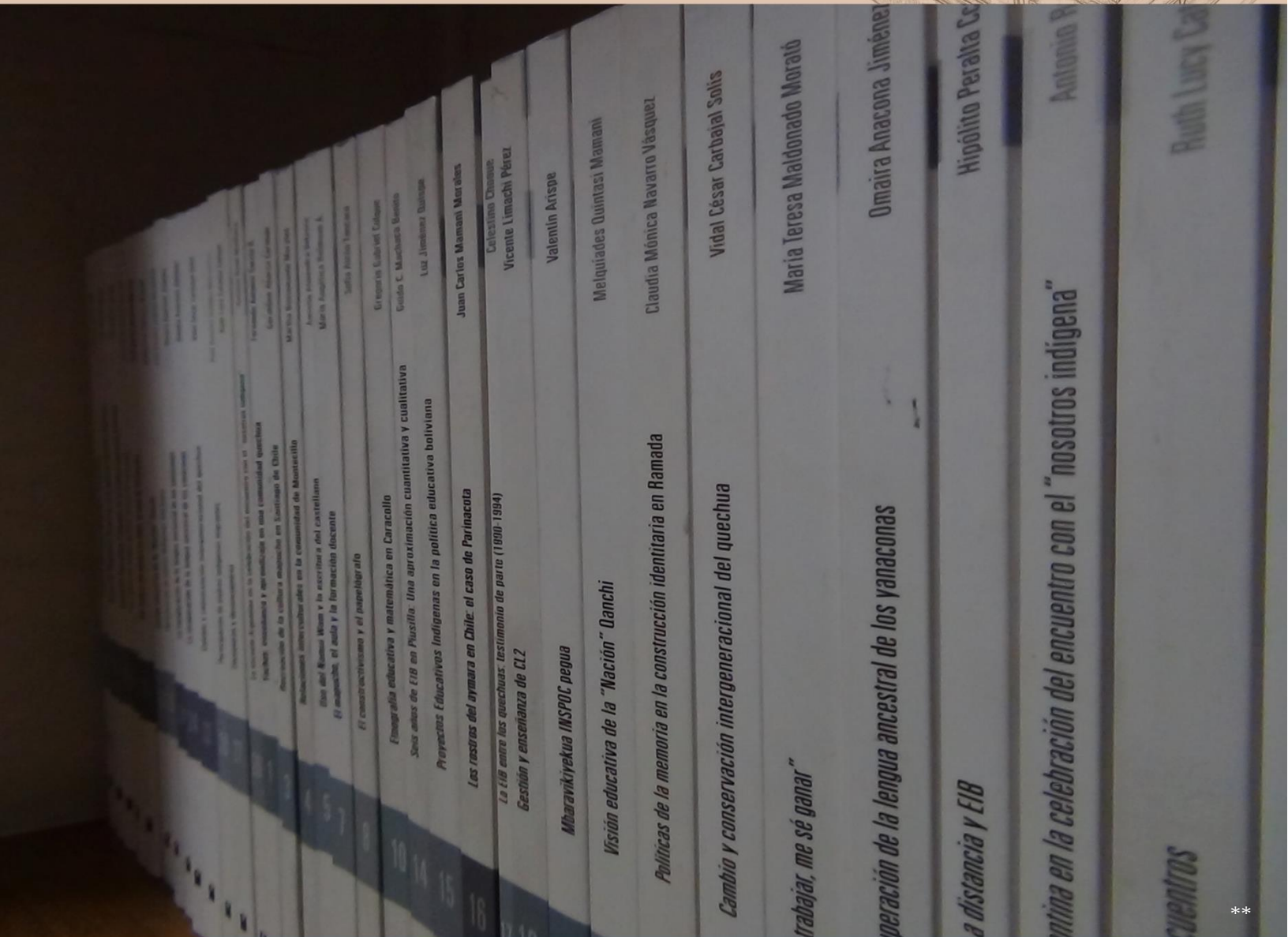
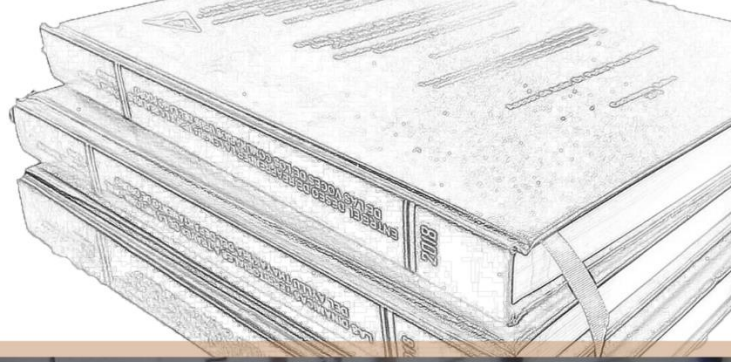
1. Aguirre, L. (2023). Corredores Biológicos urbanos y Servicios Ecosistémicos, en el Municipio de Cercado Cochabamba. Kipus Ed.
2. Antequera, N. (2007). Territorios urbanos: diversidad cultural, dinámica socioeconómica y procesos de crecimiento urbano en la zona sur de Cochabamba. CEDIB-Plural.
3. Ayma Romáy, A. (2021). Guía de selección de especies para el arbolado urbano de Cochabamba: Criterios de selección de especies basado en la morfología de copas y raíces. Reporte # 1. Proyecto de las especies correctas en los lugares correctos. Bolivia. 19 pp. Centro de Biodiversidad UMSS Cochabamba.
4. Benjamin, W. (2014). Textos Esenciales. Lea Ed.
5. Crespo, C. (2022). Apuntes sobre ciclovías, arbolado y gentrificación verde en Cochabamba. Kipus Ed.
6. Céspedes Quiroz, R. (2018) Territorios y personajes monstruosos de la Llajta: imaginarios sociales del peligro y la inseguridad ciudadana en el Cercado cochabambino. Tesis de Maestría Científica en Investigación en Ciencias Sociales – Primera Versión. UMSS. Cochabamba
7. De la Torre, L. (2018). La Tara beneficios ambientales y recomendaciones para su manejo sostenible en relictos del bosque y sistemas agroforestales. Condensan Ed.
8. Estremadoyro, R. (2023). Contemplación. Relatos, cuentos, caminares, delirios. Nuevo Milenio.
9. García Mérida, W. (1995) Un siglo en Cochabamba vista desde la Taquiña. 1ra Ed. Colección Cultural Cervecería Taquiña 1895-1995. Dinapel Ltda. Ed.
10. Gravante, T. y Poma, A. (Coord). (2022). Emociones y medio ambiente: un enfoque interdisciplinario. UNAM Ed.
11. Medrano, H. Antezana, A. J. (2006). Mapa de ruido de los distritos 10, 11 y 12 de la ciudad de Cochabamba. RevActaNova. [online]. 2006, vol.3, n.3, pp.458-474. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1683-07892006000200003&script=sci_abstract
12. Saavedra Berbetty, L. & Martínez, N. (2014). Relatos de la Yarqhay Plazuela. Kipus.

13. Rodríguez, G., Solares, H. y otros (2009). Vivir divididos. Fragmentación urbana y segmentación social en Cochabamba. PIEB.
14. Solares, H. (2011). La larga marcha de los cochabambinos de la villa de Oropesa a la metropolización. Grafisol Ed.

Notas

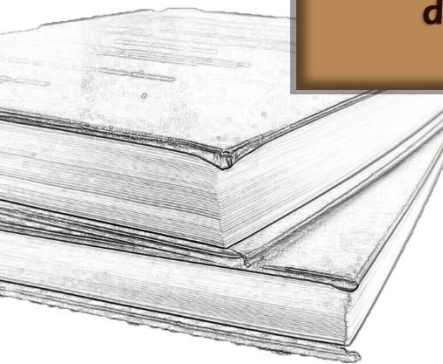
* Docente Investigadora adscrita al Instituto de Investigaciones Facultad de Humanidades, Universidad Mayor de San Simón. MsC. en Investigación Social para el Desarrollo, mención Identidades Culturales. Publicaciones: Compiladora “Des(a)nudando Realidades: Género, violencia y vida cotidiana de los jóvenes” (2024), coautora “Aportes para la innovación académica de la Carrera de Psicología de la UMSS en el siglo XXI” (2022), “Almitas milagrosas: territorialidades sociales del amparo en la región Metropolitana” (2018) en Factores explicativos de la Violencia e Inseguridad ciudadana en la región metropolitana CESU-CEP, co autora Relatos de la Yarqhay Plazuela Osorio (2014). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9177-3035> Dirección de correo electrónico: lourdesberbetty@gmail.com

** *Nota.* Adaptada de la tapa del Collage 2024 [Fotografía], por Bryam Zuna y Martín Colque de la composición de Thais Quiroz, CI PROEIB Andes, 2024.



La perspectiva cualitativa como base metodológica de aproximación a los conocimientos indígenas: El caso del CI PROEIB Andes

Javier Martín Colque Rollano



La perspectiva cualitativa como base metodológica de aproximación a los conocimientos indígenas: El caso del CI PROEIB Andes*

The qualitative perspective as a methodological basis for approaching indigenous knowledge: The case of the CI PROEIB Andes

Javier Martín Colque Rollano**

Cómo citar: Colque, M. (2024). La perspectiva cualitativa como base metodológica de aproximación a los conocimientos indígenas: El caso del CI PROEIB Andes. *Revista Dialógica Intercultural*, 3, 71-94. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13152490>

Recibido: 1 de marzo de 2024 • Aprobado: 3 junio de 2024

RESUMEN | El Centro Interdisciplinario PROEIB Andes (CI-PROEIB Andes) de la Universidad Mayor de San Simón ha producido un caudal de información en sus más de 25 años de trabajo, sobre las temáticas de pueblos indígenas, lenguas, cultura y educación. Este escrito analiza la base metodológica de las 102 tesis defendidas en las maestrías sobre Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y Sociolingüística entre los años 2010 y 2022. La institución ha desarrollado una importante labor en la formación de profesionales y la generación de conocimiento sobre pueblos indígenas. Sin embargo, no se ha realizado una sistematización y análisis de las metodologías desarrolladas en las investigaciones. Este artículo busca llenar este vacío, con el objetivo de comprender mejor el sustento metodológico de la producción intelectual de la institución. Una sistematización de lo producido fue el insumo para referir algunos resultados. Se utilizó un enfoque metodológico mixto, combinando técnicas de investigación documental y análisis de contenido. Se consideraron variables como: La cantidad de tesis, datos sobre los investigadores, tipo de metodología, método de investigación, técnicas de investigación, área de estudio, y pueblo indígena donde se realizó el trabajo de campo. Los resultados muestran el enfoque cualitativo como el preferido en las investigaciones, así como el método etnográfico, el área lingüística fue el de mayor interés para la realización de las tesis, también el pueblo quechua fue en el que más trabajos exploraron. En conclusión, se resalta y tipifica la importancia de la metodología utilizada en las tesis para el abordaje de los conocimientos indígenas. *Palabras clave* | Producción de conocimientos indígenas, etnografía, cualitativa, EIB, sociolingüística, CI-PROEIB Andes.

ABSTRACT | The PROEIB Andes Interdisciplinary Center (CI-PROEIB Andes) of the Universidad Mayor de San Simón has produced a wealth of information in its more than 25 years of work, on the topics of indigenous peoples, languages,

culture and education. This paper analyzes the methodological basis of the 102 theses defended in the master's degrees on Intercultural Bilingual Education (EIB) and Sociolinguistics between the years 2010 and 2022. The institution has developed important work in the training of professionals and the generation of knowledge about indigenous peoples. However, a systematization and analysis of the methodologies developed in the research has not been carried out. This article seeks to fill this gap, with the aim of better understanding the methodological support of the intellectual production of the institution. A systematization of what was produced was the input to report some results. A mixed methodological approach was used, combining documentary research techniques and content analysis. Variables were considered such as: The number of theses, data about the researchers, type of methodology, research method, research techniques, study area, and indigenous town where the field work was carried out. The results show the qualitative approach as the preferred one in the investigations, as well as the ethnographic method, the linguistic area was the one of greatest interest for the realization of the theses, the Quechua people were also the one in which the most works explored. In conclusion, the importance of the methodology used in the theses to address indigenous knowledge is highlighted and typified.

Keywords | Production of indigenous knowledge, ethnography, qualitative, EIB, sociolinguistics, CI-PROEIB Andes

Introducción

En el territorio boliviano, los pueblos indígenas representan al menos una cuarta parte de la población según datos del Instituto Nacional de Estadística del año 2012, llegando a disgregarse en 36 grupos poblacionales. Sin embargo, más allá de las cifras, estas comunidades encarnan realidades profundas y complejas en el contexto de cambios que vive nuestra sociedad. Palabras como marginalidad, discriminación e injusticia a menudo se asocian a los pueblos indígenas, quienes enfrentan un aislamiento en un mundo globalizado que se desplaza hacia la inteligencia artificial y a un crecimiento poblacional desmedido que avanza sobre áreas naturales con la expansión urbana. Pero estas comunidades no son meras palabras; son portadoras de un patrimonio invaluable para la humanidad: su lengua, cultura, cosmovisión, religión y conocimientos ancestrales (Curo, 2020).

Desde una perspectiva sociopolítica, Bolivia a diferencia de otros países con poblaciones indígenas, promueve legislativamente la conservación de estas comunidades y su sabiduría. La Constitución Política del Estado (2009) establece en su Artículo 91:

La educación superior es intracultural, intercultural y plurilingüe. Su misión es formar integralmente recursos humanos altamente calificados y competentes, desarrollar investigaciones científicas para resolver problemas en la base productiva y el entorno social, promover políticas de extensión e interacción social para fortalecer la diversidad

científica, cultural y lingüística, y participar junto a su pueblo en todos los procesos de liberación social, construyendo una sociedad más equitativa y justa (p. 33).

Desde muchos años antes (1996) a esta nueva perspectiva sociopolítica, el Centro Interdisciplinario PROEIB Andes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) ha desplegado diversas acciones en el ámbito de la educación intercultural bilingüe y el de la investigación, con el objetivo de preservar y difundir el conocimiento indígena y formar recursos humanos indígenas en América Latina (Arrueta, 2019).

Por este motivo, en sus más de 25 años, el CI-PROEIB Andes ha acumulado un caudal de conocimiento valioso. Sin embargo, a pesar de contar con una biblioteca especializada ha avanzado poco en la creación de un repositorio que facilite el acceso bibliográfico por internet y la difusión de este conocimiento a la sociedad local, nacional e internacional. Por tanto, el propósito principal de la investigación que da origen a este artículo fue sistematizar el conocimiento indígena producido en el Centro, tomando en consideración la producción intelectual desde 2010 hasta 2022. Aunque se tenía conocimiento de la existencia de este material, su magnitud y contenido epistemológico y metodológico, aún eran desconocidos.

En el año 2022, la coordinación del Centro asumió la tarea de desarrollar este proceso de sistematización mediante un proyecto de investigación que se extendió durante seis meses. Los resultados cuantificados obtenidos son significativos y sirven como referencia: 102 tesis de maestría, 25 cartillas educativas, 26 guías educativas, 22 libros y revistas, y 80 artículos científicos. Este artículo se concentra solo en el análisis de las 102 tesis defendidas entre 2010 y 2022 en las dos maestrías ofrecidas por el CI-PROEIB Andes: Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y Sociolingüística. Su objetivo es responder a la pregunta fundamental: ¿Cuál es la perspectiva metodológica utilizada en las investigaciones de tesis de maestría en el Centro Interdisciplinario PROEIB Andes? Para ello, se exploraron los capítulos metodológicos utilizados, permitiendo así comprender el enfoque de las investigaciones impulsadas por el Centro. También se llevaron a cabo diferentes tareas como el análisis documental que se explicará en detalle en la fundamentación metodológica.

En el CI-PROEIB Andes se ha establecido que existe una importante cantidad de producción intelectual desde su creación, al igual que en otros países de América Latina donde se han desarrollado programas similares como explica Daniel Mato (1996) en el libro “Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina – Experiencias, interpelaciones y desafíos”. Pero, a pesar de su relevancia, hay una notable carencia de literatura específica sobre la sistematización de estos conocimientos indígenas. Algunas contribuciones en el campo de la educación surgieron en 1992, como el artículo de Diego Palma titulado “La sistematización como estrategia de conocimiento en educación popular”, que explora la aplicación de la sistematización como herramienta para generar nuevo conocimiento. Otros autores, como María Mercedes Barnechea, Estela Gonzales y María de la Luz Morgan (1994), proponen la sistematización como una forma de producir

conocimiento, aunque sin enfocarse específicamente en los pueblos indígenas, sino más bien en cómo dotar de orden y rigor al conocimiento producido por profesionales.

En el campo académico, un ejemplo reciente es la investigación titulada “La biblioteca indígena: una revisión del estado del arte”, presentada por Yancof Curo Ramos (2020) en Perú. Este estudio se centra en una revisión sistemática de la literatura científica existente sobre las bibliotecas indígenas en nuestra región. Sorprendentemente, se ha identificado una carencia significativa de comunicación científica que documenta y sistematiza las experiencias surgidas en este contexto, lo que resulta en una lamentable pérdida de información valiosa.

Otro trabajo relevante es el libro “Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina”, editado por Daniel Mato en 2016. En este trabajo se sistematiza información sobre las diversas experiencias de formación indígena en instituciones de educación superior en nuestra región. En la página 25, se menciona específicamente el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos (PROEIB Andes) como un ejemplo en Bolivia. Este trabajo ha servido como referencia para algunos aspectos abordados en el presente artículo.

En el ámbito de la sistematización de tesis de posgrado, Karen Rivas (2020) realizó un estudio titulado “Sistematización de las tesis de maestría en docencia superior. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Panamá. Años 2010-2016”. En esta investigación, la autora explora cómo las tesis no solo representan un rito de finalización de un ciclo formativo, sino también una “radiografía” del procesamiento de conocimiento por parte de los sujetos sociales que participan en programas formales de formación. Estas tesis revelan cómo se construyen rutas de indagación y se recrea el aprendizaje en diversas relaciones con las prácticas sociales.

Las referencias previamente mencionadas sirvieron como base para establecer el objetivo central de este artículo: Identificar la perspectiva metodológica utilizada en las investigaciones de tesis de maestría en el Centro Interdisciplinario PROEIB Andes, a través del proceso de sistematización. Para lograr este propósito, se empleó una metodología mixta que combinó los enfoques cualitativo y cuantitativo. Para el primero la técnica utilizada incluyó entrevistas a los investigadores del Centro y para el segundo se aplicó el análisis de contenido de las 102 tesis de maestría, que es el universo completo de investigaciones.

La captura de datos se realizó de manera rigurosa, utilizando fichas para identificar y clasificar los contenidos relevantes. La información recopilada se organizó en una matriz que permitió un análisis detallado. Entre los resultados más destacados, se encuentran: El haber determinado la metodología preferida por los tesisistas para abordar los conocimientos indígenas. También, se otorga relevancia a la etnografía como método valioso de trabajo y se exploran las técnicas que complementan eficazmente el relevamiento de datos.

La estructura del artículo se presenta de la siguiente manera: 1) Metodología: Se describe la metodología que orientó las acciones de sistematización. 2) Resultados descriptivos: Se presentan los hallazgos en seis apartados descriptivos. 3) Análisis y discusión: Se realiza un análisis crítico de los resultados obtenidos. 4) Conclusiones relevantes: Se cierra el artículo con conclusiones significativas que contribuyen al campo de conocimientos indígenas.

En resumen, este artículo busca contribuir al entendimiento y valoración de las prácticas metodológicas en la producción de conocimientos relacionados con los pueblos indígenas, promoviendo así una mayor comprensión y aprecio por la diversidad cultural y lingüística en la academia.

Metodología

La investigación se llevó a cabo en el Centro Interdisciplinario PROEIB Andes. Siguiendo la clasificación propuesta por Barrantes (2002), esta investigación es aplicada debido a su finalidad práctica y, al mismo tiempo, descriptiva en términos de profundidad y objetivo. El espacio físico donde se desarrolló esta labor fue la Biblioteca Luis Enrique López Hurtado, lo que implica que el proceso de recolección y análisis de datos se asemejó a un trabajo de laboratorio.

En cuanto al tipo de investigación, se clasifica como no experimental. Se observó el fenómeno tal como se presenta en su contexto natural para luego analizarlo (Hernández, Fernández y Baptista, 1998). No se manipularon variables con el objetivo de evaluar su efecto; simplemente se observaron y revisaron las tesis de maestría existentes.

Esta investigación se adscribe al enfoque de la investigación documental. Se identificaron, localizaron y obtuvieron las fuentes de información necesarias para su posterior procesamiento (Chong de la Cruz, 2007). La fase de identificación, entendida como parte del tratamiento archivístico, consistió en la investigación y sistematización de categorías (Diccionario de Terminología Archivística, 1995). Esta etapa se respaldó mediante una indagación preliminar que condujo a la creación de un primer instrumento de control y consulta, la matriz de clasificación documental (Archivo General de la Nación de Colombia, 1994). Posteriormente, se procedió a realizar la clasificación propiamente dicha, que se ocupa de los documentos generados por los procesos inherentes a las actividades de la organización (Herrero y Díaz, 2011).

Siguiendo las recomendaciones bibliográficas, se emplearon mecanismos de manejo de datos, como las fichas resumen, que condensan las ideas expuestas por los autores de manera extensa sin alterar el sentido y la esencia del texto base (Chong de la Cruz, 2007). Durante el proceso de sistematización, las fichas desempeñaron un papel fundamental al permitir la elaboración de planillas con diversos tópicos. Estas fichas abarcaron una variedad de materiales, incluyendo documentos impresos, digitales, de audio y audiovisuales.

Si bien, la investigación recopiló información de todo el material producido en el Centro entre 2010 y 2022, como: Tesis, libros, diccionarios, artículos científicos, revistas, cartillas, guías educativas, audios y audiovisuales, el foco de atención específico del artículo se centra en revelar las evidencias contenidas en las tesis de maestría.

La población de estudio, según la definición de Arias (2012), “es un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes, para los cuales las conclusiones de la investigación serán extensivas” (p.81). En este caso, la población estuvo constituida por las 102 tesis de maestría defendidas entre los años 2010 y 2022.

Para la obtención de datos, se empleó un enfoque mixto, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas. Para el primer caso, se realizaron entrevistas en profundidad a los 6 investigadores del Centro con el fin de conocer sus percepciones sobre el estado del archivo de la producción intelectual de la institución.

La técnica cuantitativa que se utilizó para la investigación fue el análisis de contenido de las 102 tesis, que permitió organizar los datos en planillas (Figura 1). Estos se utilizaron para establecer la cantidad de material escrito, su tipología y contenido.

Figura 1

Planilla de recolección de datos de tesis de maestría

PLANILLA DE FICHAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS DE TESIS DE MAESTRIA 2010 – 2022 EIB Y SOCIOLINGÜISTICA

TÍTULO / AÑO	AUTOR / PAÍS	ASESOR/ÁREA	RESUMEN	OBJETIVOS	CONCLUSIONES – RESUMEN
1.LA GESTIÓN INSTITUCIONAL DEL IEAEY Y SU INCIDENCIA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS MAYA HABLANTES EN CONTEXTOS BILINGÜES: MAYA-CASTELLANO <u>2009</u>	María Elena Ruiz Ruiz MÉXICO	Mgr. Vicente Limachi Pérez Evaluación, revisión y fundamentación científica-metodológica de proyectos y programas en EIB	Esta tesis gira en torno a la “gestión institucional del IEAEY y su incidencia en la educación de jóvenes y adultos maya-hablantes en contextos bilingües: maya-castellano”, se desarrolló en la Plaza Comunitaria Sarita Carrillo Vega de la cabecera municipal de Oxkutzcab en el Estado de Yucatán, México. La importancia de este estudio exploratorio radica en presentar las problemáticas vigentes de la gestión institucional que están impidiendo el buen funcionamiento de la educación para adultos. En el cual expongo que la complejidad de la	Objetivo general Analizar el sistema de gestión institucional del programa MEVYT-IB y su incidencia en la educación de jóvenes y adultos maya hablantes en contextos bilingües: maya-castellano, en la Plaza Comunitaria Sarita Carrillo Vega en el municipio de Oxkutzcab Yucatán, en el marco del IEAEY Objetivos específicos	En este capítulo encontramos las conclusiones que responden a las cuatro preguntas de investigación que nos planteamos sobre las fases del proceso administrativo y sobre la forma en que la gestión institucional del IEAEY repercute en el proceso de alfabetización de la población de jóvenes y adultos maya hablantes en contextos bilingües: mayacastellano, las cuales orientaron este trabajo, así como otros hallazgos, que no estaban contemplados en nuestro proyecto y que surgieron durante todo el proceso de investigación, los cuales se constituyeron en nuestras categorías emergentes.

Nota. Elaboración propia

En el proceso de sistematización, se extrajo información de todas las tesis y se transcribió en las planillas de la matriz de contenido a través del programa Word. Estas planillas abarcaron los siguientes datos descriptivos: Título y año de la tesis, autor y país donde se realizó el trabajo, asesor y área temática de la producción, resumen del trabajo, objetivos planteados y conclusiones obtenidas.

Posteriormente, la información fue cuantificada en una base de datos creada en el programa Excel. Para el análisis, se categorizaron según las siguientes variables: Cantidad de tesis, género de los tesistas, tipo de metodología utilizada, método de investigación, técnicas de investigación, área temática elegida para su realización, tesista indígena o no indígena, y pueblo indígena donde se llevó a cabo el trabajo de campo. Los datos registrados sirvieron para realizar las tablas y gráficos que permitieron hacer la explicación de los resultados.

En relación al tema planteado en el artículo, se llevó a cabo un trabajo inicial de recolección de datos el año 2019, realizado por el investigador del CI-PROEIB Andes, José Antonio Arrueta. Esta labor resumió los alcances que tuvieron las dos versiones de las maestrías en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y Sociolingüística. Entre los hallazgos destacan la cantidad de titulados y no titulados de once versiones de las maestrías, así como la descripción de los participantes de las cuatro versiones del curso de especialización en EIB. Uno de los aspectos más relevantes fue la descripción de la diversidad étnica y una primera categorización temática de las tesis.

Sin embargo, en el escrito de Arrueta no se realizó un análisis de contenido y tampoco se obtuvieron datos sobre la metodología utilizada para la recolección de datos. Además, no se contrastó la información con el criterio de los investigadores del Centro. Aunque se proporciona un detalle cuantitativo, no se contempla el impacto que podría tener el análisis del contenido.

Por lo tanto, se consideró imprescindible desarrollar la iniciativa de sistematizar la producción intelectual del CI-PROEIB Andes. Se reconoce que este contenido es valioso debido a su aporte metodológico y su especificidad en temas indígenas de América Latina. Además, surge del rigor de la etnografía aplicada a la investigación de temáticas indígenas.

Resultados

En esta parte se han organizado los resultados en seis aspectos: 1) Cuál es la metodología más utilizada en las tesis de maestría, 2) el método privilegiado en su aplicación, 3) las técnicas preferidas para la recolección de datos de las tesis, 4) los campos disciplinares y temáticos de los trabajos de las tesis, 5) el origen de los tesistas y 6) el detalle sobre los territorios donde se hicieron los estudios.

Para el artículo, se examinaron los datos correspondientes a las 102 tesis defendidas en el Centro Interdisciplinario PROEIB Andes durante el periodo comprendido entre 2010 y

2022. Las tesis abarcan las áreas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y Sociolingüística.

Tabla 1

Cantidad de autores de tesis por maestría y género

Maestría	Cantidad	Masculino	Femenino
Educación Intercultural Bilingüe	63	30	33
Sociolingüística	39	13	26
Totales	102	43	59

Nota. Elaboración propia

Respecto al género de los autores 59 son mujeres y 43 son hombres, es decir 58 % femeninas y 42% masculinos. Estos datos demuestran una mayor presencia de mujeres involucradas en las investigaciones.

La investigación cualitativa base para sistematizar los conocimientos indígenas

La Tabla 2 refleja un contundente panorama: el 98% de las tesis (96 en total) optaron por la metodología cualitativa. La metodología cuantitativa no tuvo presencia, mientras que la mixta se utilizó en un 2% (6 tesis). Estos datos permiten inferir que la metodología cualitativa ha sido el enfoque predominante en el trabajo de los tesisistas del CI-PROEIB Andes, alcanzando un 100% si se suman los porcentajes de las tesis cualitativas y mixtas. Esta preferencia por la metodología cualitativa se explica por la naturaleza de los estudios realizados por el Centro. Estos se centran en comprender las experiencias, la cultura, la cosmovisión, los sistemas de conocimiento, los valores y las lenguas y prácticas de los pueblos indígenas, desde su propia perspectiva, algo que solo puede lograrse a través de un enfoque cualitativo.

Tabla 2

Tipo de metodología utilizada en la tesis

Maestría	Metodología	Cantidad
Educación Intercultural Bilingüe	Cualitativa	61
	Cuantitativa	--
	Mixta	2
Total		63
Sociolingüística	Cualitativa	35
	Cuantitativa	--
	Mixta	4
Total		39

Nota. Elaboración propia

Los datos se confirman a través del criterio de los tutores. “El debate radica en la importancia de los enfoques y paradigmas cualitativos frente a los cuantitativos, así como en el potencial de su combinación” (Entrevista, VL, 30/08/2022). Por su parte, otra de las tutoras complementa esta visión afirmando que, “en lo cualitativo está el capital del PROEIB en todos los avances que ha hecho, pero no se ha sistematizado, o sea no se ha escrito, no se ha difundido” (Entrevista, MA, 25/08/2022). Las afirmaciones respaldan la relevancia que tiene la investigación cualitativa en el contexto académico y resaltan la necesidad de continuar explorando y difundiendo los avances logrados en este campo.

Privilegio de la etnografía como método

El análisis de las tesis revela que 92 de 102 trabajos (90%) optaron por la etnografía como método de investigación. Solo 4 tesis no especificaron el método utilizado, mientras que el resto se distribuyó de la siguiente manera: 3 investigaciones acción participativa, 1 estudio de caso, 1 enfoque Emic/Etic y 1 teoría fundamentada.

Los datos de los apéndices metodológicos de las tesis resaltan un aspecto interesante: las vivencias de los propios investigadores se convierten en una herramienta fundamental para la investigación. Esta perspectiva alternativa de aplicar el enfoque cualitativo enriquece el proceso de investigación y permite una comprensión más profunda de las realidades indígenas. En palabras de Álvarez (2008), cada vez son más frecuentes los estudios e investigaciones que siguen métodos cualitativos, especialmente aquellos que se basan en modelos etnográficos (p. 1).

Tabla 3

Métodos de investigación utilizados

Maestría	Método	Cantidad
Educación Intercultural Bilingüe	Etnografía	59
	Estudio de caso	1
	Emic/Etic	1
	No indica	2
Total		63
Sociolingüística	Etnografía	33
	Teoría fundamentada	1
	Investigación Acción Participativa (IAP)	3
	No indica	2
Total		39

Nota. Elaboración propia

Los tutores del Centro han reafirmado esta tendencia “el enfoque, ha sido fundamentalmente etnográfico, era un enfoque de carácter más descriptivo, que tiene su valor en sí mismo, es quizás uno de los sellos de identidad del PROEIB” (Entrevista, FG, 31/08/2022). Otro de los investigadores del Centro enfatiza que la perspectiva etnográfica prevalece en la investigación, sin recurrir a otros métodos, y se centra en la descripción de las comunidades indígenas (Entrevista, PP, 31/08/2022).

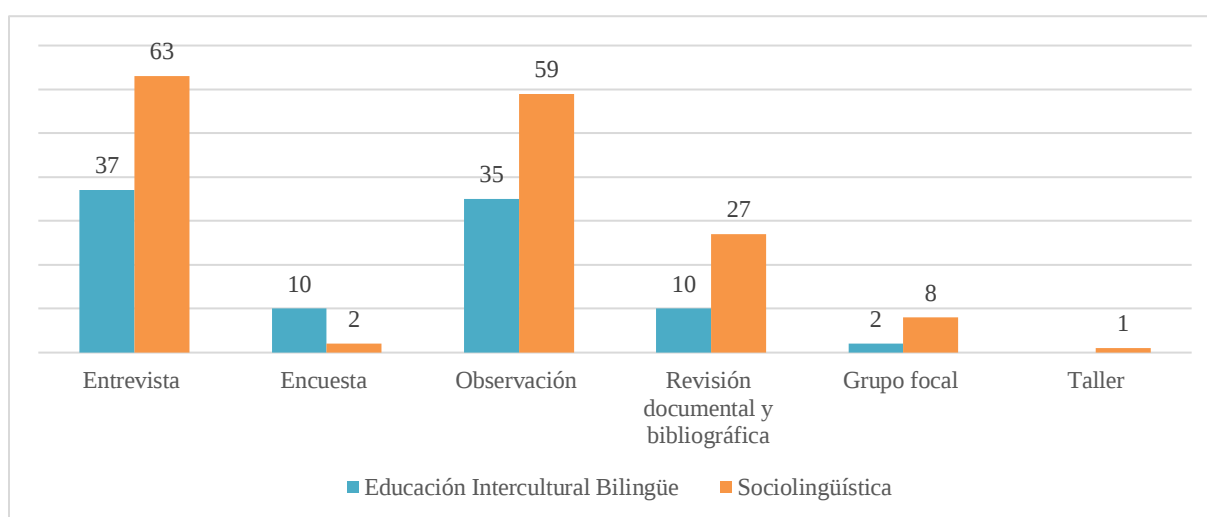
Las técnicas aplicadas

La Figura 2 evidencia un claro predominio de la orientación cualitativa en las tesis de ambas maestrías. La técnica más utilizada fue la entrevista, presente en 100 de las 102 tesis (98%). Le siguieron la observación (94 tesis, 92%), la revisión bibliográfica (37 tesis, 36%), el grupo focal (10 tesis) y el taller (1 tesis). La encuesta, única técnica cuantitativa, se utilizó solo en 12 tesis (12%). Estos resultados revelan una fuerte preferencia por las técnicas cualitativas para la aproximación a los conocimientos indígenas. La entrevista permitió a los investigadores obtener información detallada sobre las experiencias, creencias y prácticas de los sujetos participantes en la investigación como se demuestra con el siguiente fragmento que utiliza la tesista Delia Gutierrez (2011) en su trabajo “La continuidad de la lengua aymara en Cochabamba – Un estudio de caso de cuatro familias inmigrantes aymaras de Ch’apich’apini” para describir la migración de una familia desde Ch’apich’apini hasta la zona sud de la ciudad de Cochabamba. “Solos vivíamos con mi tío, llegábamos de la escuela directo a cuidar chanchos, monte era esto, esa vez puro espina, los chanchos eran más grandes que nosotros, mi papá se iba a trabajar lejos por cinco, por tres pesitos trabajaban antes, grave era, después mi papá le ha traído a la Hilda” (Cris,

BVB, 7/11/09) (p. 64). La observación, por su parte, brindó la oportunidad de apreciar directamente las interacciones y dinámicas sociales en el contexto natural. También hubo un uso limitado de técnicas cuantitativas, como la encuesta.

Figura 2

Técnicas de investigación utilizadas



Nota. Elaboración propia

Este uso de técnicas refuerza la preferencia de los tesisistas por la metodología cualitativa que fue orientada por los tutores para su correcta aplicación. Uno de los investigadores del Centro resalta esta labor como una característica de la institución, “creo que es el lugar más exquisito de paradigmas, enfoques, adaptación metodológica, procesamiento de datos, proceso de interpretación de datos, elaboración de informes, el PROEIB ahí tiene su gran potencia y gran aporte” (Entrevista, AD, 25/08/2022).

Los campos disciplinares y temáticos de trabajo de las tesis

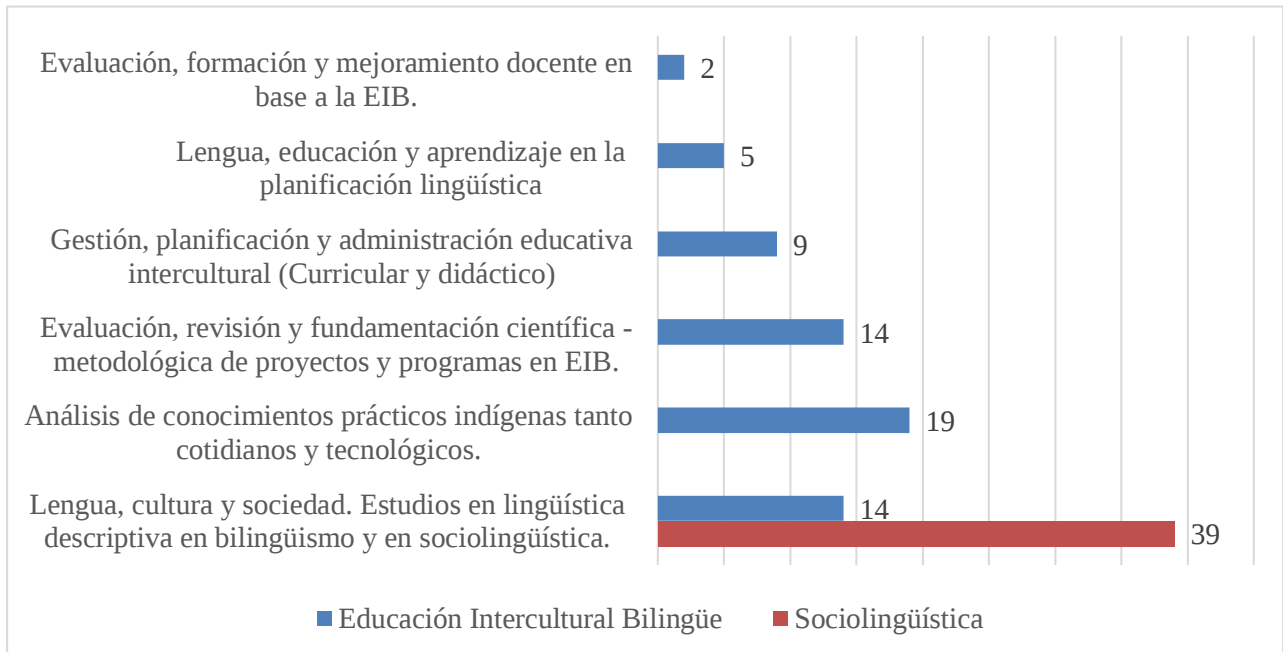
La lingüística despertó el mayor interés para los investigadores, concentrando el 52% (53 de 102) de las investigaciones en el área de lengua, cultura y sociedad. Le siguió el análisis de conocimientos prácticos del sistema de conocimientos indígenas con un 19% (19 tesis). Otras áreas de interés fueron: La evaluación, revisión y fundamentación científico-metodológica de proyectos y programas en EIB (14 tesis, 14%). Gestión, planificación y administración educativa intercultural (9 tesis, 9%). Lengua, educación y aprendizaje en la planificación lingüística (5 tesis, 5%). Evaluación, formación y mejoramiento docente en base a la EIB (2 tesis, 2%).

Esta distribución temática refleja la diversidad de intereses y preocupaciones de los tesisistas en relación con los conocimientos indígenas. Se observa una fuerte apuesta por la investigación en lingüística, sociolingüística, antropología, educación y cultura, áreas que

son fundamentales para la preservación y revitalización de conocimientos y lingüística de las lenguas indígenas.

Figura 3

El área de investigación



Nota. Elaboración propia

El interés por temáticas vinculadas con la lingüística surge también como consecuencia del área de trabajo del CI-PROEIB Andes que se direccionó desde siempre a los ámbitos de lenguas, pueblos indígenas y educación, “hubo un énfasis por lo menos hasta donde yo entiendo en las lenguas, aunque también por la configuración del cuerpo de investigadores, sociólogos, antropólogos” (Entrevista, GS, 25/08/2022). “Son áreas, lengua, cultura y educación, pero no están separadas, sino que, en el tratamiento, en el desarrollo curricular tienen sus puentes entre cultura y lengua, lengua y educación, no son áreas separadas” sostuvo una de las tutoras (Entrevista, MA, 25/08/2022) al referirse al abordaje holístico de los temas de investigación.

El origen indígena de los tesisistas

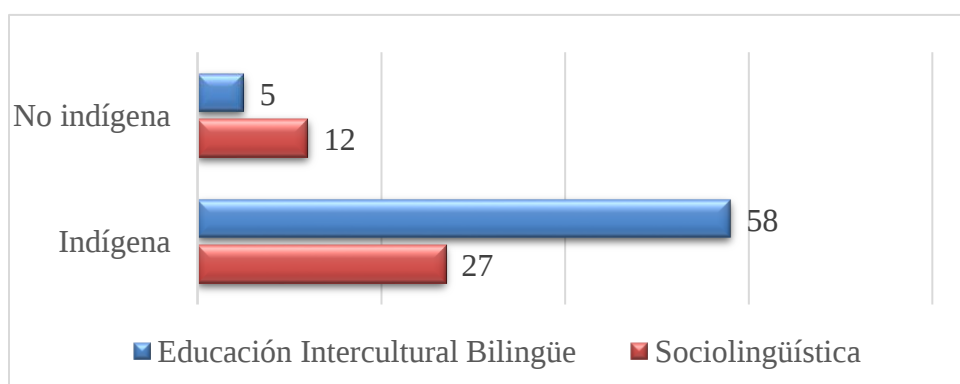
Los tesisistas de las maestrías del Centro se caracterizaron por su fuerte componente indígena. De los 102 estudiantes que cursaron las maestrías en EIB y Sociolingüística, 85 (83%) tenían origen indígena. El 17% restante no era de origen indígena, pero su interés por los pueblos indígenas motivó sus investigaciones.

Estos datos revelan que el CI-PROEIB Andes ha cumplido con una de sus metas: la inclusión indígena en los ámbitos de conocimiento académico (Arrueta, 2019). Esta

inclusión es fundamental para la descolonización del saber y para la construcción de una educación superior más justa e intercultural. Cabe destacar que la alta participación de tesis indígenas en las maestrías es un indicador del éxito de las políticas de acción afirmativa que se han implementado en Bolivia en los últimos años. Estas políticas han permitido que las personas indígenas tengan un mayor acceso a la educación superior y a la producción de conocimiento local a través de la investigación.

Figura 4

El origen étnico del investigador



Nota. Elaboración propia

La formación de base en el Centro se ha caracterizado por una visión integral que abarca la cultura, la educación y la lengua indígena. Uno de sus investigadores señaló que, “tradicionalmente, la formación se centraba en cuestiones básicas de estos campos, a lo que el PROEIB ha sumado un énfasis en la lengua indígena” (Entrevista, PP, 31/08/2022). Sin embargo, una de las tutoras introduce una mirada crítica al rol de la educación formal. Argumenta que esta educación suele ser “expulsora de jóvenes de las comunidades hacia los centros urbanos”. En contraposición, propone “más bien que la educación debería ser para fortalecer las sociedades y las culturas, en los territorios indígenas, y no el vaciamiento de esos territorios hacia la ciudad” (Entrevista, MA, 25/08/ 2022).

Esta visión crítica ha orientado el fundamento de las maestrías del CI-PROEIB Andes. Se buscó formar profesionales indígenas que no solo dominen los conocimientos básicos de cultura, educación y lengua indígena, sino que también sean capaces de analizar y transformar las estructuras que generan desigualdad y discriminación.

Datos producidos en el territorio

El análisis de la información sobre el territorio en el que se desarrollaron las tesis revela una concentración en los pueblos andinos de América Latina. 23 tesis se realizaron en pueblos quechuas, 17 en pueblos aymaras y 2 en uros. A estas se suman 20 tesis en pueblos indígenas mexicanos y 3 en pueblos indígenas colombianos.

Cabe destacar también la presencia de investigaciones en zonas urbanas (18 tesis) y en pueblos indígenas amazónicos (14 tesis). Las investigaciones en zonas urbanas se vinculan con los conocimientos de migrantes indígenas que han llegado a las ciudades. Esta distribución territorial refleja el compromiso del Centro con la investigación sobre los conocimientos indígenas en toda su diversidad.

Tabla 4

Ámbitos de estudio

Maestría	Origen del pueblo estudiado	Cantidad
Educación Intercultural Bilingüe	Quechua	12
	Aimara	10
	Guaraní	1
	Amazónico	7
	Quechua-castellano	1
	Pueblos indígenas mexicanos	16
	Urbano	16
Total		63
Sociolingüística	Quechua	11
	Aimara	4
	Amazónico	10
	Mapuche	2
	Uros	2
	Gran Chaco	1
	Pueblos indígenas colombianos	3
	Pueblos indígenas mexicanos	4
	Urbano	2
Total		39

Nota. Elaboración propia

Los investigadores del Centro coinciden en el objetivo de generar un impacto positivo en diversos territorios indígenas a través de sus investigaciones. “Yo veo en las tesis mucha recuperación de prácticas, de saberes cotidianos, hábitos, el conocimiento local, hay tesis muy territoriales realizadas en estos aspectos o sea, que es riquísimo en tecnologías locales, conocimientos locales que se han traducido en currículo local, siempre han tenido como base el conocimiento indígena la tecnología indígena, es un área muy trabajada quizás no está visibilizado”, (Entrevista, AD, 25/08/2022), por su parte una tutora afirma “hemos llegado a entender la cultura como un sistema complejo en el que también forman parte las cosmovisiones, los sistemas de conocimiento, y todo las prácticas, el cosmos, el corpus y la práctica que están diversas en las diferentes culturas, un reconocimiento de las diversidad cultural” (Entrevista, MA, 25/08/2022), finalmente un investigador del Centro resalta que “hay mucho énfasis en el tema de lenguas, pero en general es la preservación en el tiempo,

a través del aporte que puede dar las investigaciones del PROEIB, la preservación de las culturas de los pueblos indígenas” (Entrevista, GS, 25/08/2022).

Para concluir, en el análisis de la muestra seleccionada que corresponde a 12 años de producción de conocimientos (2010-2022) se ha identificado que los años 2016 (con 27 tesis aprobadas) y 2018 (con 19 tesis aprobadas) son las gestiones con mayor producción de investigaciones dentro las maestrías del Centro.

Análisis y discusión

Los hallazgos ratifican la preferencia por el enfoque cualitativo en las investigaciones sobre pueblos indígenas llevadas a cabo en el Centro Interdisciplinario PROEIB Andes. La relevancia de los conocimientos provenientes de contextos y culturas indígenas radica en su potencial para fomentar un diálogo enriquecedor entre saberes indígenas y no indígenas. La aplicación de la metodología cualitativa va más allá de lo superficial y se adentra en los significados y sentimientos de la población. En el caso de los pueblos indígenas, que históricamente han enfrentado marginación y discriminación, este enfoque demuestra una empatía fundamental.

El análisis documental de la producción intelectual en el CI-PROEIB Andes entre los años 2010 y 2022 ha proporcionado abundante información. Sin embargo, enfocándonos en las tesis de maestría como fuente de información, este artículo busca responder a la siguiente pregunta: "¿Cuál es la perspectiva metodológica utilizada en las investigaciones de tesis de maestría en el Centro Interdisciplinario PROEIB Andes?"

Los resultados son concluyentes: 100% de las tesis de maestría revisadas utilizaron la metodología cualitativa. De todas ellas un 90% se basó en el enfoque etnográfico. Las técnicas más empleadas fueron la entrevista (98%) y la observación (92%) ratificando las preferencias de los tesisas.

Citando a Smith, Denzin y Lincoln (2012), la investigación cualitativa se convierte en una herramienta poderosa para las comunidades indígenas a fin de librar la batalla de la representación, desentrañar argumentos en competencia, situar, ubicar y contextualizar, para crear espacios de descolonización para hacer posible oír el silencio y escuchar las voces de los silenciados, para crear ámbitos para el diálogo a través del respeto de la diferencia (p.16)

Aunque los resultados obtenidos son solo una aproximación a la realidad de los tesisas, la perspectiva cualitativa etnográfica está estrechamente vinculada al protagonismo de los jóvenes profesionales de origen indígena. Estos investigadores no solo estudiaron y comprendieron sus propias realidades, sino que también explicaron sus experiencias, como ejemplo se extrae el relato de la tesisas Antonieta Conde (2011) que al realizar su trabajo de campo para su tesis denominada “Ishkay rimayniyku: Prácticas, discursos y expectativas en torno al uso del quechua en taypitunga, layo; k’ana suyupi” explicaba “En el trabajo de

campo he podido convivir con la familia de un joven, que vive y ha vivido permanentemente en La Puna, llamado Alfredo Pinto Hualla. Él y su prima de la misma edad acuden, a partir del viernes en la tarde de El Centro a Soqlla a fin de ayudar en el pastoreo a sus abuelos y madre con los que viven” (p.73). Este enfoque permite rescatar las lenguas, saberes y modos de vida de las comunidades indígenas, preservándolos en la producción intelectual que puede ser compartida en cualquier momento. Guber (2011) señala que las etnografías no solo informan sobre el objeto empírico de investigación (como un pueblo, una cultura o una sociedad), sino que también constituyen una interpretación-descripción basada en lo que el investigador observó y escuchó. La riqueza de este proceso radica en su naturaleza circular, donde diferentes momentos pueden coexistir simultáneamente en la práctica. Son la negociación y el acceso al campo, el trabajo de campo propiamente, el análisis de los datos y la elaboración del informe etnográfico (Álvarez, 2008).

La “Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural” (2001), establece que es fundamental garantizar que todas las culturas tengan la oportunidad de expresarse y darse a conocer. Además, se enfatiza la igualdad de acceso a las expresiones artísticas, el conocimiento científico y tecnológico (Unesco, 2001).

En coherencia con estos principios, el Centro Interdisciplinario PROEIB Andes ha promovido la exploración, sistematización y publicación de conocimientos indígenas. Los resultados obtenidos revelan que las tesis de maestría se alinean con el objetivo central de la institución: desarrollar programas de formación en gestión educativa intercultural, con un enfoque en equidad de género, participación indígena y la integración de formación e investigación (Arrueta, 2019).

De las 102 tesis analizadas, el 93% fueron realizadas por personas de origen indígena. Además, un 82% de estas se desarrollaron en zonas rurales indígenas de diferentes países de América Latina como: Bolivia, Perú, Chile, México y Colombia. Pocas corresponden a investigaciones realizadas en zonas urbanas de Bolivia, Argentina, Perú y Ecuador, pero siempre con una temática centrada en lo indígena. Esto subraya la orientación de las maestrías y su compromiso con la pluralidad epistemológica y la promoción de un diálogo de saberes desde una perspectiva metodológica cualitativa, en respuesta a una demanda tanto latinoamericana como global de reivindicar los derechos y conocimientos de estas poblaciones.

Visto como una contribución, Denzin y Lincoln (2012) señalan que “los investigadores indigenistas buscan desplegar metodologías y enfoques de investigación que prioricen el conocimiento, las voces y las experiencias de las personas indígenas. Esto incluye el análisis de sus condiciones sociales, materiales y espirituales” (p.16) pero con una perspectiva externa, de ver de afuera lo que pasa dentro.

En el Centro Interdisciplinario PROEIB Andes emerge una perspectiva más avanzada que esta orientación indigenista. Esta perspectiva se basa en la metodología cualitativa y la

etnografía, lo que permite una aproximación a los conocimientos indígenas desde adentro, contada por sus propios actores y basada en sus vivencias. En este enfoque, son los mismos indígenas quienes generan, sistematizan e investigan el conocimiento.

Un ejemplo concreto de esta línea de trabajo se encuentra en la tesis de Víctor Mamani (2011), titulada “La dinámica de dos lenguas indígenas y del castellano en dos comunidades: Saqsani y Marka Kunka”. En esta investigación, se describe la relación entre la tierra y el ser humano desde una visión profundamente arraigada en la cosmovisión indígena:

Los comunarios creen que mientras marido y mujer siembran no deben discutir, puesto que esta actitud afectaría de manera negativa en la cosecha: la producción sería mínima o el granizo la devastaría. Según su imaginario la Pachamama, al igual que una persona, puede sentir, incluso llorar cuando no se la trata adecuadamente, al respecto doña Máxima manifiesta: “Waqanpuni, mana tarpusqa, mana rumi urqusqa mana sach’a urqusqa, waqanpuni usa miraykusqa jinachari” “La tierra llora siempre, sino le sacamos las piedras ni las hierbas. Lloro siempre, es como si tuviera piojos” (Marka Kunka, Máxima García, 12/10/09). La tierra no es vista como algo inerte, sino como poseedora de vida y como tal, al igual que una persona, puede expresar sentimientos de tristeza y de alegría (p.68)

De las seis áreas propuestas para la clasificación en la Figura 3 de los resultados, la que más interés despertó fue la de lengua, cultura y sociedad, con un total de 53 tesis realizadas. Otras 5 tesis se llevaron a cabo en el área de lengua, educación y aprendizaje en la planificación lingüística. Esto resalta una tendencia significativa hacia la realización de tesis en el ámbito vinculado a la enseñanza de lenguas y educación.

Esta preferencia por el enfoque lingüístico surge por la preocupación por la revitalización lingüística de los pueblos. Estos procesos pedagógicos transmiten conocimientos de generación en generación y garantizan formas de vida y seguridad económica adecuadas al entorno político y sociocultural de las comunidades indígenas (Mato, 2016). Además, la “Declaración Universal de Derechos Lingüísticos” establece en su artículo 45 que toda comunidad lingüística tiene derecho a que su lengua nativa ocupe un lugar prioritario en manifestaciones y servicios culturales, como bibliotecas, ludotecas, cines, teatros, museos y archivos, etc. (DHpedia, 1996). Con la misma perspectiva, trabajos realizados en el Centro muestran el impacto de la lingüística para conocer a los pueblos indígenas como el libro de la investigadora Marina Arratia (2023) “Lengua quechua, conocimiento etnoecológico y biodiversidad: una exploración desde la ecolingüística”, que establece como el cultivo de la biodiversidad de la papa en la comunidad campesina Andina Chuñuchuñuni, perteneciente al municipio de Tapacarí, del Departamento de Cochabamba, se sustenta en la adaptación y convivencia de los habitantes con el medio ambiente natural, y gracias a estas adaptaciones y convivencias la lengua quechua juega un papel importante en la preservación de la biodiversidad y etnoecología. También el investigador Pedro Plaza en su artículo (2023) “Incidencia de los préstamos lingüísticos en el quechua escrito de

Tarabuco”, explica si el quechua está siendo mezclado con el español en la comunidad chuquisaqueña y si la vitalidad de la lengua disminuye, y la sociedad dominante discrimina a los hablantes.

Desde esta perspectiva no se debe dejar a un lado que, en el ámbito de las Instituciones de Educación Universitaria, uno de los roles fundamentales es fomentar la generación de nuevos conocimientos mediante la producción intelectual y la investigación científica, tecnológica, humanística y social. Por tanto, no identificar, ordenar, clasificar y difundir el conocimiento va en contra del principio esencial de la investigación y del rol institucional. Esta función, se ha convertido en el centro de la evaluación de las universidades en el mundo (Díaz y Díaz, 2019).

En el contexto normativo de Bolivia, la Ley de Educación Avelino Siñani Elizardo Pérez (2010) establece que la educación debe ser intracultural, intercultural, plurilingüe y descolonizadora en todo el Sistema Educativo Plurinacional.

Es relevante también mencionar algunas limitaciones de la presente investigación. El trabajo sólo recupera información parcial desde 2010 hasta 2022, dejando pendiente la inclusión del material producido entre 1996 y 2009. Esto se debe a que el tiempo de investigación asignado para el año 2022 por la institución fue de solo cinco meses. Debe destacarse que la planificación establecía la recolección de material escrito, sin embargo, en el proceso se encontraron audios y audiovisuales que también fueron sistematizados incrementando el tiempo de procesamiento de datos.

Conclusiones

Respondiendo al objetivo planteado para el artículo que es: Identificar la perspectiva metodológica utilizada en las investigaciones de tesis de maestría en el Centro Interdisciplinario PROEIB Andes, se concluye:

En las tesis de maestría, se emplea predominantemente una metodología cualitativa. Esta metodología incluye la aplicación del método etnográfico y técnicas de recolección de datos como entrevistas y observación. Estas herramientas permitieron un acercamiento profundo al conocimiento indígena.

Las tesis se llevaron a cabo principalmente en pueblos indígenas de 7 países de América Latina y los investigadores que realizaron estos trabajos son en su mayoría de origen indígena y trabajaron en sus propias comunidades en la mayoría de los casos, lo que permite resaltar la recuperación del conocimiento indígena.

En cuanto a la importancia de la metodología. La sistematización del material del CI-PROEIB Andes subraya la relevancia de la metodología cualitativa inclinada a temas relacionados con lenguas indígenas e interculturalidad.

La elección de la metodología cualitativa en las tesis de maestría del CI-PROEIB Andes demuestra que existen diversas formas de abordar el rescate de conocimientos indígenas. El enfoque permitió una comprensión profunda desde dentro, a través de la experiencia directa de los actores indígenas. En consecuencia, se enriquecen las perspectivas que emergen desde el enfoque indigenista.

Los resultados presentados proporcionan una base para futuras investigaciones sobre la producción y sistematización de contenidos temáticos de conocimientos indígenas en el Centro. Se recomienda realizar estudios similares en otras unidades de investigación para tener una visión más completa de la producción de conocimientos indígenas en Bolivia y América Latina.

Referencias

1. Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gaceta de Antropología*, 24(1), 1-15. <http://hdl.handle.net/10481/6998>
2. Archivo General de la Nación. (1994). *Reglamento general de archivos* (3 ed.). Bogotá: Archivo General de la Nación de Colombia. http://gestiondocumental.manizales.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/acuerdo_07.pdf
3. Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación – Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.
4. Arratia, M. (2023). Lengua quechua, conocimiento etnoecológico y biodiversidad. Una exploración desde la ecolingüística. Plural Editores/PROEIB Andes.
5. Arrueta, J. (2019). La investigación en las Maestrías del PROEB Andes. En G. Machaca y R. Pérez (Eds.), *Formación e Investigación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS* (1ra ed., pp. 157-187). Editorial Humanidades.
6. Barnechea, M., Gonzalez, E. y Morgan, M. (1994). La sistematización como producción de conocimientos. *La Piragua*, (9), 1-10. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=690>
7. Barrantes Echavarría, R. (2002). *Investigación un camino al conocimiento-un enfoque cuantitativo y cualitativo*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
8. Baute, L., Iglesias, M. y Carballosa, A. (2021) Sistematización de tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas; algunas reflexiones. *Revista Mapa*, 4(22), 51-64. <http://revistamapa.org/index.php/es>
9. Chong de la Cruz, I. (2007). *Métodos y técnicas de la investigación documental*. Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 183 – 201 [Archivo PDF] http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/4716/12_IDB_2007_I_Chong.pdf?sequence=1&isAllowed=y
10. Conde, A. (2011). *Ishkay rimayniyku: Prácticas, discursos y expectativas en torno al uso del quechua en taypitunga, layo; k'ana suyupi*. [Tesis de maestría, Universidad Mayor de San Simón - Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos PROEIB Andes]. Repositorio institucional – Universidad Mayor de San Simón CI PROEIB Andes.

11. Curo, Y. (2020). *La biblioteca indígena: una revisión del estado del arte*. [Trabajo de investigación de bachiller, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Escuela Profesional de Bibliotecología y Ciencias de la Información]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.
12. Constitución Política del Estado [Const]. Art. 91. 7 de febrero de 2009 (Bolivia).
13. Denzin, N. y Lincoln, Yvonna. (2012). *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa*. Gedisa editorial.
14. DHpedia. (8 de junio de 1996). *Declaración universal de derechos lingüísticos*. https://dhpedia.wikis.cc/wiki/Declaraci%C3%B3n_universal_de_derechos_ling%C3%BC%C3%ADsticos
15. Díaz, M. y Díaz, R. (2019). Análisis bibliométrico de la producción intelectual publicada por la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo. *Revista FACES*, 1(2), 3-20.
16. Guber, R. (2011). *La etnografía – método, campo y reflexividad*. Siglo veintiuno editores.
17. Gutierrez, D. (2011). *La continuidad de la lengua aymara en Cochabamba – Un estudio de caso de cuatro familias inmigrantes aymaras de Ch'apich'apini*. [Tesis de maestría, Universidad Mayor de San Simón - Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos PROEIB Andes]. Repositorio institucional – Universidad Mayor de San Simón CI PROEIB Andes.
18. Gutiérrez, E., Durán, A. y Refugio, G. (2017). *La planeación estratégica y la organización documental: bases para la sistematización y preservación digital*. [Tesis de maestría, Universidad de La Salle]. Repositorio Institucional – Universidad de La Salle https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_gestion_documental/22
19. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES S.A. de C.V.
20. Herrero, A. y Díaz, A. (2011). La clasificación archivística en Coordinadora de Asociaciones de Archivos (ed.), *Administración de documentos y archivos. Textos fundamentales* (pp. 133–160). Editorial Coordinadora de Asociaciones de Archivos. <https://ria.asturias.es/RIA/handle/123456789/1741>
21. Ley No 70 de 2010. Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”. 20 de diciembre de 2010. Gaceta Oficial de Bolivia.

22. Mato, D. (2016). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina*. Eduntref.
23. Mamani, V. (2011). *La dinámica de dos lenguas indígenas y del castellano en dos comunidades: Saqsani y Marka Kunka*. [Tesis de maestría, Universidad Mayor de San Simón - Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos PROEIB Andes]. Repositorio institucional – Universidad Mayor de San Simón CI PROEIB Andes.
24. Ministerio de Cultura y Deporte del gobierno de España (1995). *Diccionario de terminología archivística* (2 ed.). Comisión de Terminología de la Subdirección General de los Archivos Estatales. <https://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/areas/archivos/mc/dta/portada.html>
25. Plaza, P. (2023). Incidencia de los préstamos lingüísticos en el quechua escrito de Tarabuco. *Revista Dialógica Intercultural*, 1, 34-60. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7893557>
26. Rivas, K. (2020). *Sistematización de las tesis de maestría en docencia superior. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Panamá. Años 2010-2016*. [Tesis de maestría, Universidad de Panamá]. Repositorio institucional – Universidad de Panamá.
27. Tancara, C. (1993). La investigación documental. *Revista de Sociología/UMSA*, (17), 91-106. <https://repositorio.umsa.bo/xmlui/bitstream/handle/123456789/16227/TS017-TemasSociales17p.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
28. Unesco. (2 de noviembre de 2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. <https://es.unesco.org/about-us/legal-affairs/declaracion-universal-unesco-diversidad-cultural>

Notas

* Agradezco el apoyo del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes y sus investigadores para el desarrollo del estudio, así como del bibliotecario Rubén Valverde y el adscrito Jhon Guzmán Chumbe de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) y el pasante Marcelo Siles Patiño de la carrera de Comunicación Social de la UMSS que coadyuvaron en la recolección de datos. A Vicente Limachi Ph.D., Marina Arratia Ph.D. y J. Fernando Galindo Ph.D. por sus valiosos comentarios y observaciones.

** Magister en Tecnologías de la Información, Universidad Mayor de San Simón, investigador y coordinador del área de difusión del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes en la Universidad Mayor de San Simón. Diplomado en educación superior y Licenciado en Comunicación Social. Editor web de la revista Dialógica Intercultural. Tiene experiencia como docente universitario e investigador en las áreas de periodismo y publicidad y propaganda en la universidad pública de Cochabamba y universidades privadas como la Universidad Católica Boliviana y Univalle. Fue jefe de noticias de medios televisivos como Bolivision y Unitel así como jefe editor de la revista de economía Libre Empresa y productor independiente de programas de radio durante 20 años.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0497-6137> Dirección de correo electrónico: martin_unicom@hotmail.com

*** Libros de las tesis de las maestrías del CI PROEIB Andes [Fotografía], por Martín Colque Rollano, biblioteca del CI PROEIB Andes, Cochabamba – Bolivia, 2024.



Las lenguas y la escuela rural en Cochabamba

Alessia Osio

Las lenguas y la escuela rural en Cochabamba*

Languages and the rural school in Cochabamba

Alessia Osio**

Cómo citar: Osio, A. (2024). Las lenguas y la escuela rural en Cochabamba. *Revista Dialógica Intercultural*, 3, 95-118. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13169595>

Recibido: 4 de marzo de 2024 • Aprobado: 7 de junio de 2024

RESUMEN | En 2010, un nuevo modelo educativo ha sido introducido en Bolivia. Este modelo se fundamenta en los valores de la interculturalidad, la intraculturalidad y el plurilingüismo, así como en el Modelo Socio-Comunitario Productivo y tiene como objetivo último la promoción de la coexistencia y la igualdad de oportunidades, tanto como la revitalización de las culturas, prácticas y lenguas indígenas. Basado en observaciones y entrevistas, se describe la implementación del nuevo modelo educativo en escuelas primarias rurales. Paralelamente, se analizan las actitudes y percepciones de los actores educativos, con el objetivo de entender en qué medida las políticas lingüísticas y educativas en el campo de la educación están respondiendo a las realidades sociolingüísticas y socioculturales del país. En general, el estudio determina que la educación en Bolivia sigue en un proceso de adaptación a las modificaciones establecidas por la nueva ley educativa y encuentra dificultades en su desarrollo, causada probablemente por una falta de capacitación proporcionada a los profesores y de una mayor participación de los padres. Al mismo tiempo, se registra una importante ruptura lingüística y cultural generacional y, consecuentemente, una progresiva pérdida de la transmisión de lenguas y culturas indígenas entre generaciones. A la luz de este fenómeno, parece que las políticas educativas no están teniendo suficientemente en consideración este cambio generacional: en particular, las políticas lingüísticas y culturales en el campo de la educación no coinciden con las realidades sociolingüística y sociocultural del país y, por lo tanto, no trabajan de manera tan eficiente contra el proceso de pérdida de lenguas y culturas indígenas, en la escuela y afuera.

Palabras clave | Educación, modelo educativo, segunda lengua, quechua

ABSTRACT | In 2010, a new educational model has been introduced in Bolivia. This model is based on the values of interculturality, intraculturality and multilingualism, as well as on the Productive Socio-Community Model and has as its ultimate objective the promotion of coexistence and equal opportunities, as well as the revitalization of cultures, indigenous practices and languages. Based on observations and interviews, the implementation of the new educational model in rural primary schools is described. At the same time, the attitudes and perceptions

of educational actors are analyzed, with the aim of understanding to what extent linguistic and educational policies in the field of education are responding to the sociolinguistic and sociocultural realities of the country. In general, the study determines that education in Bolivia continues in a process of adaptation to the modifications established by the new educational law and encounters difficulties in its development, probably caused by a lack of training provided to teachers and greater participation of parents. At the same time, there is an important generational linguistic and cultural rupture and, consequently, a progressive loss of the transmission of indigenous languages and cultures between generations. In light of this phenomenon, it seems that educational policies are not taking sufficient consideration of this generational change: in particular, linguistic and cultural policies in the field of education do not coincide with the sociolinguistic and sociocultural realities of the country and, therefore, they do not work as efficiently against the process of loss of indigenous languages and cultures, in school and outside.

Keywords | Education, educational model, second language, Quechua

Las lenguas y la escuela rural en Cochabamba

El objetivo principal de este estudio es mostrar la situación de la educación en las escuelas primarias rurales en Bolivia, para comprender en qué medida las políticas educativas están respondiendo a las realidades socioculturales y sociolingüísticas del país. La investigación se ha centrado en dos dimensiones principales: por un lado, analiza cómo la Ley de educación 070, promulgada en 2010 por el gobierno de Evo Morales, se está implementando en las escuelas primarias rurales del país. En particular, se han tenido en cuenta tres aspectos principales de la educación: el tema de la interculturalidad e intraculturalidad, el plurilingüismo y el desarrollo del Modelo Productivo Socio Comunitario. Estos elementos se encuentran entre los valores centrales de la educación en Bolivia y representan pasos esenciales hacia el logro de una educación descolonizada y la integración e inclusión de los pueblos indígenas en el país. Por otro lado, aborda las actitudes y percepciones de los principales actores educativos hacia las culturas y lenguas indígenas. En particular, se han analizado las opciones, preferencias y actitudes lingüísticas de profesores, alumnos y padres, así como sus pensamientos sobre el carácter intercultural e intracultural de la educación. En este capítulo, los resultados, recolectados a través de la observación no participante y participante y entrevistas semiestructuradas, son retratados y analizados de acuerdo a las dos dimensiones principales del estudio: la implementación de la Ley 070 de educación en las escuelas primarias rurales y los actores de la educación, sus actitudes y percepciones hacia las culturas y lenguas indígenas.

La implementación de la Ley Educativa 070 en escuelas primarias rurales en Bolivia

Como ya se mencionó, se han analizado tres aspectos de la Ley de educación 070: la connotación intercultural e intracultural de la educación, el tema del plurilingüismo y la implementación del Modelo Productivo Sociocomunitario. Estos elementos representan las

principales innovaciones establecidas por la ley, así como los valores fundamentales sobre los que se ha construido la nueva ley de educación. El siguiente análisis se construye en dos ejes: en primer lugar, un recordatorio de lo que dice la ley sobre cada una de estas dimensiones y, posteriormente, una descripción y análisis de cómo las escuelas están implementando concretamente estos aspectos.

Interculturalismo e intraculturalidad

De acuerdo con el artículo 6 de la Ley 070, el currículo escolar debe incluir el conocimiento indígena y debe promover y revitalizar los valores y conocimientos entre y dentro de las culturas en Bolivia, en un clima de respeto mutuo y no discriminación. Además, se debe revalorizar la identidad indígena de los niños para estimular su sentimiento de pertenencia a las comunidades indígenas.

Observando el desarrollo de las clases en ambas escuelas, parece haber una falta de inclusión de los conocimientos indígenas en los planes de estudio escolares: de hecho, en ninguna ocasión se han hecho referencias a prácticas, valores y cosmovisiones indígenas, ni durante las clases ni durante la celebración de festividades como el Carnaval, como afirman muchos maestros y padres cuando se les pidió que dieran ejemplos de la evidencia de la inclusión de saberes y tradiciones indígenas en las escuelas.

P: Se llaman saberes y conocimientos originarios ¿No? Entonces eso se valoriza.

R: Si, se valoriza. En las prácticas, en los contenidos, también en las prácticas de socios comunitarios como por ejemplo la... la k'oa que hemos hecho a la Pachamama en carnavales. Como también se hace festividades que son creencias también de nuestra gente, que no pudimos tampoco desechar (Profesor 2)¹.

[Hablando sobre prácticas y conocimientos indígenas] Bueno, cuando hay una fiesta o algo, los ves... Entonces, los profesores tratan de que los niños sepan, o sea, como es, tratan de... tratan de... concientizar y hacer verlos a ellos como es realmente. Por ejemplo, en Carnaval, los niños [inaudible] las profesoras han tratado de que los niños sepan realmente cómo se festeja Carnaval (Padre de Familia 4).

En cuanto a la representación de la diversidad y las culturas en Bolivia, cabe destacar que no se ha hecho referencia a estos temas durante las clases. Sin embargo, la diversidad parece estar reflejada en los libros de los estudiantes. De hecho, se caracterizan por la presencia de diferentes secciones dedicadas a breves presentaciones de las poblaciones indígenas en el país, que subrayan su historia y prácticas. Además, se muestran diferencias lingüísticas: los libros siempre terminan con una sección dedicada a los idiomas, a saber, inglés, quechua, aymara y guaraní. Aunque solo se dedica una página a cada idioma, este parece ser un buen instrumento para concienciar a los estudiantes de la presencia de diferentes idiomas en el país, así como para darles la posibilidad de acercarse a ellos, incluso de manera superficial. Finalmente, las imágenes en los libros también son

¹ En las citas de entrevistas, se pone directamente a la persona.

representativas de la diversidad en Bolivia. De hecho, los personajes que se dibujan parecen tener como objetivo representar las diferencias entre las personas que viven en el país, haciendo especial hincapié en la ropa tradicional. Además, las clases se basan en la realidad que rodea a los niños, así como en la vida en la comunidad. Durante las diferentes actividades, los docentes piden a los estudiantes que relacionen lo que aprenden con lo que pueden ver a su alrededor y experimentar en su vida, y se utilizan temas curriculares para introducir a los niños en los buenos hábitos, que, en muchos casos, no están presentes en su vida diaria. Concretamente, temas como los cinco sentidos, el cuerpo humano y las funciones corporales están conectados a prácticas como cepillarse los dientes, lavarse las manos y comer verduras y frutas, hábitos que los niños deben adoptar para preservar su salud y evitar contraer enfermedades.

Como atestiguan las entrevistas con los maestros, en muchos casos estos hábitos no se propagan entre la comunidad y causan daños a la salud de los niños, en particular en forma de caries dental, uno de los problemas más comunes entre los jóvenes de Bolivia. De esta forma, la conexión entre lo que se debe enseñar en las escuelas y el contexto en el que se ubican representa una forma de concienciar a los estudiantes sobre prácticas de salud que también deben llegar a toda la comunidad. Mirando fuera del currículo escolar, y por ende, en general a las escuelas, se puede decir que la diversidad y las culturas de Bolivia, y en especial las poblaciones indígenas, pueden estar formalmente representadas por la presencia de la *wiphala*, la bandera de los pueblos indígenas. Todos los lunes, la bandera del Estado Plurinacional de Bolivia, así como la *wiphala* y la bandera del municipio de Cliza, se izan durante una ceremonia que abre la semana escolar. Durante este momento, los estudiantes cantan los himnos de Bolivia, Cochabamba y Cliza y leen poemas o cuentan chistes en quechua y español. En estas ocasiones, los estudiantes parecen recordar su pertenencia nacional al Estado de Bolivia, seguido de su pertenencia local al departamento de Cochabamba y la provincia de Cliza. Sin embargo, la comunidad en la que viven no se menciona ni se recuerda. Hay que decir que en la escuela de Villa el Carmen la *wiphala* está ausente y no se usa el quechua en ningún momento de la ceremonia.

Plurilingüismo

Otra característica fundamental de la educación, según la Ley 070, es el plurilingüismo. El artículo 7 presenta los lineamientos que establece la ley en el tema de la enseñanza y uso de las lenguas oficiales y extranjeras en las escuelas. Define el uso de lenguas vernáculas como primera lengua y el uso del español como segunda lengua en aquellas comunidades y grupos en los que predominan las lenguas nativas.

Por el contrario, para aquellas situaciones en las que el español es el idioma predominante, el uso del español es una primera lengua y el uso de una lengua materna una segunda. Finalmente, en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, el artículo establece que desde el inicio de la educación, los profesores deben introducir la enseñanza de una lengua extranjera como tercera lengua. En el caso de las escuelas analizadas, la lengua extranjera elegida es el inglés.

Sin embargo, del análisis de la Ley 070 no parece claro si la segunda lengua debe utilizarse como lengua de enseñanza o si debe abordarse como una asignatura en sí misma. Además, ni el proceso ni los criterios mediante los cuales se debe identificar y establecer el idioma predominante de una comunidad son claros. De hecho, parece definirse a partir de la dicotomía rural-urbano, que se relaciona con la idea de monolingüismo territorial, según la cual el quechua es la lengua dominante de las zonas rurales y el español la de las realidades urbanas. De hecho, cuando se desarrolló e implementó la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, se concibió sobre la base del principio de monolingüismo territorial e indígena y sobre el asentamiento territorial de las poblaciones indígenas en áreas rurales (López & Sichra, 2008).

Sin embargo, el fenómeno de la migración rural-urbana se ha incrementado progresivamente y el criterio del monolingüismo territorial e indígena, a partir del cual se conciben las políticas lingüísticas en el campo de la educación, ya no representa la realidad sociolingüística del país.

Las comunidades a las que se ha acercado este estudio son un claro ejemplo de la falta de conexión entre las políticas lingüísticas establecidas por la Ley 070 y la realidad sociolingüística. De hecho, el área de Villa el Carmen y Santa Lucía se consideran áreas rurales, con un uso predominante del quechua. Esto es correcto si se considera a la comunidad en general, ya que la mayoría de los adultos todavía hablan el quechua como primera lengua y muchos ancianos ni siquiera saben español. Sin embargo, si nos acercamos y consideramos a los niños, la situación cambia por completo: algunos niños todavía hablan quechua como su primer idioma y generalmente son migrantes que se han mudado recientemente a la comunidad, tratando de acercarse a los entornos urbanos. Por el contrario, la mayoría de los niños tiene un conocimiento limitado del quechua o, en algunos casos, es su segunda lengua. Por tanto, existe una ruptura lingüística generacional que se opone a las características lingüísticas de adultos y niños dentro de una misma comunidad. En esta situación, los profesores parecen optar por opciones basadas en el trasfondo lingüístico de los niños, en lugar de mirar el idioma predominante o histórico de toda la comunidad.

Por esta razón, en ambas escuelas el primer idioma de enseñanza es el español y el segundo el quechua. El español se utiliza como único idioma de enseñanza y es el idioma predominante entre profesores y niños dentro y fuera de las aulas. La supremacía del español también se percibe al mirar los materiales escolares que envuelven a los alumnos: sus libros están escritos íntegramente en español, además de la parte final dedicada a los idiomas, como se mencionó anteriormente. Además, los carteles colgados en las aulas y alrededor de la escuela están escritos casi en su totalidad en español, además de algunos casos de uso del quechua, principalmente para los números, el alfabeto y los poemas dedicados a la *Pachamama* (Madre tierra). De esta manera, se puede observar cómo el uso del quechua se limita a los conocimientos básicos o se conecta al campo de las tradiciones / prácticas indígenas. El quechua se enseña como asignatura, al igual que el inglés, y ambos idiomas tienen el mismo número de horas durante la semana. Por tanto, no existe una

distinción clara entre segundo y tercer idioma, al menos a nivel de enseñanza. Además, según los horarios que se exponen en cada aula, se dedican menos de dos horas semanales al quechua y en la mayoría de los casos los profesores no respetan el horario, ni para el quechua, ni para otras asignaturas. En consecuencia, los niños no aprenden quechua con regularidad. Además, considerando las lecciones asistidas de quechua, los niños aprenden principalmente el alfabeto, los números y algunas otras palabras siempre relacionadas con la familia y el campo: esto confirma la idea de que el quechua está contenido en conceptos básicos y en el ámbito doméstico y rural. Como consecuencia de esto, el quechua no se considera un idioma a través del cual los niños puedan socializar y comunicarse plenamente, ya que su uso es restringido y sectorial.

Finalmente, considerando la enseñanza del inglés, hay que decir que dos casos son los más comunes: o los niños estudian algunos conceptos básicos como el alfabeto y los números, o no tienen ningún conocimiento del idioma para toda la educación primaria. La principal razón de esto está representada por el hecho de que los profesores no reciben una formación adecuada en el campo.

El Modelo Sociocomunitario Productivo

Inspirado en la experiencia educativa del ayllu-escuela de Warisata, el Modelo Productivo Sociocomunitario ha sido una forma de conectar la escuela con la comunidad y enriquecer la participación y contribución de los estudiantes a la misma. En particular, el modelo fomenta y trabaja la relación entre las escuelas y la realidad en la que viven los estudiantes, promoviendo los valores y prácticas locales, así como tratando de contribuir a la resolución de las principales dificultades vividas con la propia comunidad.

En este escenario, cada escuela adopta su propio proyecto: en las dos escuelas analizadas, el proyecto se relaciona con problemas vividos por la comunidad.

En el caso de Villa el Carmen, el Proyecto Productivo Socio Comunitario corresponde al cultivo de hortalizas con el fin de enseñar e introducir a los niños en buenos hábitos alimenticios, a los que no están expuestos en sus casas. Según los docentes, el proyecto se implementó luego de haber notado que entre las familias el consumo de verduras y frutas es insuficiente y, en consecuencia, la mala alimentación de los niños puede exponerlos a importantes carencias nutritivas. En el momento del trabajo de campo, el proyecto aún no se había implementado. Esto se justificó por el reciente comienzo del año escolar.

En el caso de Santa Lucía, el proyecto elegido corresponde al reciclaje. Se colocan varios letreros alrededor de la escuela y en las aulas, así como contenedores de reciclaje. El proyecto consiste en concienciar a los niños sobre los daños que la contaminación está provocando al medio ambiente y a su salud, animándolos a reciclar los residuos que recogen en sus casas. A pesar de la presencia de anuncios de reciclaje, la campaña de sensibilización realizada por los profesores no es suficiente y el proyecto parece no estar funcionando correctamente.

Actitudes y percepciones hacia las lenguas y culturas indígenas

La segunda parte del análisis está dedicada a investigar las actitudes y percepciones de los actores educativos hacia las culturas y lenguas indígenas, tanto dentro como fuera de las escuelas. Se ha entrevistado a profesores, alumnos y padres de alumnos para comprender qué piensan sobre el tema, con el objetivo final de comprender en qué medida las políticas educativas representan y responden a su voluntad y expectativas. En el caso de profesores y padres, las entrevistas semiestructuradas se han utilizado como principal herramienta para recopilar información; en cuanto a los estudiantes, las entrevistas semiestructuradas han ido acompañadas de la observación participante.

La siguiente parte de la investigación está dedicada a la presentación de los resultados obtenidos principalmente mediante la aplicación de Teoría Fundamentada como método de análisis de las entrevistas recopiladas.

Maestros

Escuela y Casa: Cambios Lingüísticos y Culturales

Las primeras categorías que han surgido del análisis de las entrevistas son escuela y casa, dos conceptos y lugares siempre opuestos y que siempre se construyen y articulan en torno a las dimensiones de antes y ahora. Analizando estas categorías en la dimensión de antes, queda claro que las características lingüísticas de la escuela y la casa contrastan entre sí. La escuela siempre se define por ser española, en el sentido de que en el pasado la escuela era el lugar por excelencia donde la comunicación era completamente en español, tanto dentro como fuera de las aulas. Esto parece coincidir con la misión pasada de la educación, orientada a castellanizar a la infancia, así como con la falta de políticas orientadas a valorar el patrimonio indígena. Al mismo tiempo, la casa era quechua, ya que la relación entre la familia y dentro de la casa estaba marcada por el uso del quechua. De esta manera, en la dimensión de antes, escuela y casa tenían una connotación precisa y estaban contribuyendo al bilingüismo de las personas. Además, antes, la casa también era el lugar en el que se criaba a los niños sobre sólidos valores, principalmente vinculados a la cultura y hábitos indígenas, que les estaban dando una buena educación y disciplina, que también era visible a través de su comportamiento en las escuelas:

Sí, porque hablando de valores, se han perdido mucho los valores. Yo recuerdo cuando era niña, los valores los aprendíamos en casa: los papás son los que nos enseñan y en la escuela se hace un seguimiento. Se han perdido mucho las costumbres de nuestros ancestros, nuestros bisabuelitos y todo eso. Ahora se está tomando en cuenta y es muy necesario. (Profesor 2)

Sin embargo, ahora, los rasgos lingüísticos de estas categorías están menos definidos y son más ambiguos, en particular en lo que se refiere a la casa. Ahora, la escuela todavía está dominada por el uso del español. Sin embargo, al mismo tiempo, la apertura a la diversidad

promovida por las políticas educativas recientes siempre se subraya positivamente. De hecho, la introducción de la enseñanza de otras lenguas, como las lenguas extranjeras y, principalmente, las lenguas indígenas, junto con las culturas indígenas y los valores de la interculturalidad e intraculturalidad, son una victoria para la diversidad, promoción del respeto y aceptación entre las diferentes culturas, y revalorización del patrimonio indígena. Estos valores parecen ser algunos de los aspectos importantes de la escuela en la dimensión del ahora:

[...] la interculturalidad... Son los estudiantes de... diferentes lugares, o... Podría decir. Porque aquí en nuestra comunidad, no solamente los estudiantes son de Villa El Carmen, que vienen con sus propias culturas, tradiciones, costumbres. Vienen de otros lugares, más alejados que vienen con sus propias costumbres, sus propias culturas. Y aquí en la unidad educativa tratamos de respetar, de valorar a cada uno de los estudiantes. En cuanto a la religión también se le respeta. (Profesor 2)

El gobierno implementó lo del respeto de los pueblos indígenas, como le digo, antes estaba olvidado. Pero como ahora hay el decreto... hay una ley, incluso se les pide a los oficiales [inaudible], a nivel de Bolivia, pues, los dialectos, los idiomas (Profesor 3).

Según los casos analizados, la escuela es española pero también un poco quechua e inglés. Esta pluralidad parece leerse como una apertura positiva hacia el respeto de todas las poblaciones que viven en Bolivia, así como una de las mejores medidas a emprender para preservar y revalorizar las lenguas indígenas. Por otro lado, la casa se volvió española: los padres están abandonando progresivamente el uso del quechua y los niños están expuestos de manera constante y única al uso del español. De esta manera, se volcó el papel de la escuela de enseñar español a los niños que hablan quechua en su casa: la escuela ahora es la entidad encargada de mantener vivo el quechua ya que en la casa los niños ya no lo usan:

Los niños son de raíces quechua pero ya hoy por hoy ha cambiado su lengua materna que sería el castellano porque no siempre hablan en sus casas la lengua castellana (Profesor 1).

La Indigeneidad de Aquí y la Amenaza de Allá

Las otras dos categorías también siempre se oponen entre sí: aquí y allá. Aquí y allá hay categorías crecientes ya que progresivamente se transforman en conceptos más grandes, manteniendo siempre las mismas características centrales. De hecho, el concepto de aquí se refiere al campo y, con extensión, a Bolivia; por otro lado, se convierte en la ciudad y, posteriormente, en el exterior. Es decir, aquí se retrata como la realidad más cercana a la que los sujetos se sienten pertenecientes y, por tanto, el campo y Bolivia, mientras que está lo desconocido, la realidad de la que los sujetos se sienten alejados y que siempre amenaza sus hábitos. Toma la connotación de ciudad en primer lugar, y luego, en el extranjero. La descripción del campo no parece localizada en el tiempo: de hecho, sus características no están ubicadas en una dimensión precisa y no está claro si se produjo un cambio durante el tiempo o no. De todos modos, *aquí*, el campo, representa el uso puro del quechua,

desprovisto de cualquier tipo de contaminación proveniente del español. Además, aquí simboliza la quintaesencia de los valores y prácticas indígenas:

Yo hablo quechua y castellano. Yo soy nacido con quechua, mis mamás, mis papás eran netamente quechuistas, no hablan castellano. Yo soy del campo. (Profesor 6)

Por otro lado, la ciudad encarna la cultura extranjera, el colonizador que siempre amenaza e influye negativamente en la pureza y la indigeneidad del aquí, el campo. Por eso, aquí y allá, campo y ciudad, siempre se oponen y se relacionan con el concepto de indigeneidad y extranjería. Al mismo tiempo, aquí también representamos a Bolivia, un país lleno de diversidad que es, por extensión, el representante de la indigeneidad y que tiene que defenderse de la invasión del exterior, que sigue aniquilando y adueñándose de la esencia de los bolivianos. La ciudad se caracteriza por ser española, abierta, multicultural y haber englobado todos esos hábitos provenientes del exterior. Está influyendo en el campo y empujándolo hacia la pérdida de su indigeneidad, en particular a través de los medios de comunicación, la principal herramienta adoptada por la ciudad para borrar el campo. Los profesores destacan un completo monopolio de los medios de comunicación en español y, en consecuencia, una exposición permanente al idioma español y una falta de uso del quechua.

Yo lo veo que hay influencia de los padres e influencia de los medios de comunicación. Y diría esto. Porque, todo en castellano, nada en quechua. Solamente, algunos yo los veo que llegan a la casa y algunos siguen hablando quechua con sus papás. Pero llegan a la escuela y ya cambian. (Profesor 6)

Pues, en la casa los papás, los padres de familia, no les enseñan el valor de nuestra cultura. Lo dan superficialmente, y en eso influye mucho la tele. La televisión influye bastante, ¿No? (Profesor 3)

En medio de estos lugares, campo y ciudad, Bolivia y el exterior, está la dimensión de la salida: la gente está en movimiento y se va acercando progresivamente a la ciudad y al exterior a través del proceso migratorio, fenómeno que propicia la pérdida de la indigeneidad. Lo que surge de estas primeras categorías es la presencia de un cierto grado de ambigüedad en la generación de una imagen coherente del campo: de hecho, al analizar los diferentes actores que juegan papeles importantes en la supervivencia de las culturas y lenguas indígenas, parece claro que durante el tiempo el campo cambió y se acercó progresivamente al español.

Por otro lado, cuando se compara con la ciudad, la indigeneidad se sigue presentando como un rasgo medular del entorno, negando, en cierto modo, la dimensión del tiempo.

Quechua y Español, entre la Identidad y la Cultura

Otra dicotomía recurrente es la oposición entre quechua y español, categorías que trascienden su connotación lingüística. De hecho, en ambos casos, pero principalmente en

el quechua, los sujetos pusieron en marcha un proceso de identidad perteneciente a la lengua. En particular, las personas que hablan quechua se definen como quechuas, mientras que las personas que hablan español se identifican como castellanos.

Además, parece que la identificación de las personas que hablan quechua no se basa en criterios distintos a su pertenencia territorial. De hecho, en términos generales, las personas que viven en el campo se definen como hablantes de quechua y, en consecuencia, como quechuas.

Entonces, si lo trabajamos, pero ya le digo que en el trópico la gente son quechuas y la mayoría hablan quechua. (Profesor (1))

Por otro lado, ser castellano parece estar relacionado principalmente con la lengua materna de las personas. En este proceso de cambio lingüístico hacia el español, los niños a menudo se definen como Castellanos.

Bueno, ahora aquí hoy en día los niños son castellanos. Tenemos uno y otro quechua, pero todos son castellano. No hay ya... Estamos más cerca de una provincia y... (Profesor, 2)

También se puede notar que el quechua siempre está poseído por los sujetos: se refieren a él usando adjetivos posesivos como “nuestra lengua”, “nuestra lengua original”, “nuestra lengua materna”, mientras que el español nunca va acompañado de ningún tipo de adjetivo, es más neutral y vago.

La sigla educación intercultural bilingüe, ¿no? Se refiere a la... a la lengua original que utilizamos en nuestro país. Entonces, prácticamente es la utilización y la revalorización de nuestra lengua, nuestra lengua original que ahora, hoy en día, estaba... o sea... no lo estábamos tomando, mas antes, en cuenta. (Profesor 5)

Mmm... bueno, primeramente, dice la 070 que hay que enseñar la lengua en la que han nacido: el quechua. Después se va a enseñar el castellano. Y dice que mejor pueden aprender en su lengua materna, y poder aplicar en la segunda lengua. Para esta zona la lengua materna sería el quechua... (Profesor 6).

Al realizar un análisis más profundo de la dimensión de la posesión del quechua, se puede notar el uso del adjetivo “original”, traducido al español como “originario” y “maternal”, “materna”. En el caso del adjetivo “original”, parece referirse a la dimensión de los orígenes en un sentido histórico y cultural; por otro lado, lo “materno” está más relacionado con la familia y con la transmisión de los idiomas entre padres e hijos. De esta manera, el uso de estas connotaciones al referirse al quechua resalta una fuerte relación entre el idioma y las personas, que supera la dimensión lingüística, abarcando conceptos más grandes como la historia, la cultura y la dinámica dentro de las familias. El quechua siempre se define como “nuestro”, idioma “original” y “materno”, incluso cuando el quechua no corresponde al primer idioma de las personas. Otro punto que merece ser discutido es la característica de clausura que posee el quechua. A diferencia de las personas que solo

hablan español, las personas cuya lengua es sólo quechua están sujetas a un proceso de cierre: de hecho, el idioma funciona como un obstáculo para las habilidades lingüísticas de las personas en otros idiomas, en particular en español.

Si, discriminación y le ponían un radar, entonces... y aprendí de esta manera a regularme un poco. Porque yo nací netamente quechua y entonces era difícil aprender perfectamente el castellano. Con mis padres era netamente quechuistas, mis abuelos todavía...entonces, siempre ha habido esta equivocación, la i con la o, la o con la u. (Profesor 6)

Implícitamente, este concepto trae consigo un claro juicio de valor sobre las dos lenguas: el monolingüismo español no puede ser un problema pero, por el contrario, el monolingüismo quechua sí que representa cierre y marginación. En otras palabras, las personas no pueden sobrevivir simplemente sabiendo quechua porque para poder comunicarse con todos y tener oportunidades en la vida, deben hablar español. Además, los sujetos subrayan la existencia de un quechua puro, que parece haber desaparecido.

Ya que todos hablan un quechuañol. O sea, un quechua mezclado ... Nadie habla un quechua puro, si no, un quechuañol. En el cual, estaban hablando castellano y de repente introducen el quechua en la lengua. (Profesor 1)

El concepto de pureza de lenguas se opone al nacimiento del quechuañol, una mezcla de quechua y español. El quechuañol parece ser una variedad de quechua, la que usan las personas que viven aquí, en el campo. Si bien esta variedad es aceptada por la gente, un velo de nostalgia caracterizó la memoria del quechua puro de antes, que parece encarnar no sólo la lengua sino también la cultura, las prácticas, los hábitos y los valores indígenas. Al mismo tiempo, el quechua, entendido en el sentido más amplio de lengua y cultura, se caracteriza por la diversidad: de hecho, el quechua difiere según las áreas geográficas, desde el punto de vista de las palabras, la ropa y los hábitos.

Pero ha habido muchas dificultades: por ejemplo, el... el hablar, el cochabambino habla diferente, el sucreño habla diferente, el potosino habla diferente (Profesor 6).

Enseñando Quechua: Una Responsabilidad

Otra categoría que surge de las entrevistas con los profesores es la categoría de la enseñanza del quechua. La enseñanza del idioma se define como básica, subrayando en múltiples ocasiones que el deber de los docentes en el campo es dar a los estudiantes un conocimiento básico del idioma, que se concreta en el alfabeto, números y palabras comunes. El criterio de lo básico también está presente al referirse al inglés. De hecho, no se le da una connotación de básico a la enseñanza de idiomas en las políticas educativas, en particular en lo que se refiere a la segunda lengua. Al mismo tiempo, lo que parece contradecir el rasgo básico atribuido a la enseñanza del quechua, es el llamado constante a la necesidad y al deber de aprender la lengua. Estos dos atributos se utilizan tanto por separado como juntos. En ambos casos, aprender quechua se describe como un deber y una necesidad para comunicarse con personas que no pueden hablar español correctamente.

El quechua es una... necesidad de comunicación de la gente y el quechua no puede... no puede rechazar y tampoco poner a un lado. El quechua es parte de la vida de la persona, es parte de la sociedad, no. Entonces, es bonito el quechua y esto nosotros tenemos que siempre concientizar a nuestra gente que el quechua... en la comunicación es muy importante Y también es... interesante, interesante como medio de... de intercambio de experiencias también. (Profesor 4)

Por otro lado, estos dos atributos están relacionados con la dimensión de la posesión de la lengua y la cultura y, por tanto, la necesidad y el deber de mantener viva la lengua y la cultura. Bajo el concepto de deber y necesidad aparece un sentido de responsabilidad hacia el quechua, entendido, como se mencionó anteriormente, como lengua pero también como cultura, valores, tradición y prácticas.

Y otra cosa, otra última perspectiva que yo veo es que... la gente no sabemos nosotros mismos valorarnos. Entonces, esa es una gran dificultad. Si nosotros nos avergonzamos de nosotros mismos... entonces, ¿Qué otro valor nos va a dar otra gente? Ningún otro valor. Entonces, es importante que nosotros aprendamos y sepamos qué valor tenemos para... bueno, tener una estabilidad. No solo de Estado sino también en cuanto a la persona. (Profesor 6)

Por tanto, la escuela parece tener la responsabilidad de enseñar a los niños, que lo necesitan y tienen que aprenderlo. Este último argumento también está relacionado con la idea de *pérdida*, un concepto que a menudo es evocado por los sujetos. De hecho, parecen conscientes de la progresiva desaparición del quechua, tanto a nivel lingüístico como cultural. Frente a esta realidad, los docentes señalan la importancia de revitalizar las culturas y lenguas indígenas a través de la acción de dos actores: la escuela y la familia. Sin embargo, la proposición imaginada por los sujetos, que consiste en un uso sistemático y progresivo del quechua, se relaciona únicamente con el aspecto lingüístico, y el concepto de cultura muchas veces se engloba en él. Finalmente, un último aspecto que a menudo surge en relación con la enseñanza del quechua son las reacciones y actitudes de los estudiantes hacia él. En particular, siempre se recuerdan dos dimensiones: responder y cometer errores. La respuesta se utiliza como criterio a través del cual se puede medir el nivel de quechua de los estudiantes: de hecho, casi todos los niños afirman ser capaces de comprender el idioma, pero no responder en el idioma. La respuesta toma la connotación de ser español y representa la principal dificultad de los niños en el uso del quechua, es decir, la falta de una posesión activa del idioma. Por otro lado, la respuesta es español también porque cuando los estudiantes intentan hablar quechua, cometen errores. Cometer errores refuerza la idea de que, incluso cuando los niños usan el idioma, no tienen las competencias suficientes y cometen errores. En la mayoría de los casos, estos errores están representados por la falta de un vocabulario amplio que les obliga a utilizar palabras en español.

Además, cometer errores lleva a los estudiantes a desarrollar un sentimiento de vergüenza y miedo hacia el uso del quechua, atemorizados por los juicios o burlas de quienes tienen un mejor dominio del idioma.

Esto, si ...si, la verdad es que para mí este miedo de equivocarse y, para mi modo de ver, parece que antes nuestros padres, que eran netos quechuistas, los niños... aunque les explique que el quechua es un don, no lo... (Profesor 6).

Padres de Familia Ausentes

Finalmente, un último tema que siempre está presente en las entrevistas y que se ha mencionado en la descripción de la categoría de casa es el rol de los padres, tanto en la escuela como en el hogar. Los padres no colaboran y participan en la escuela, aunque la participación comunitaria representa uno de los valores centrales de la Ley 070. Sin embargo, el principal problema que experimentan los docentes es la falta de atención a la educación de sus hijos en el hogar: no los siguen ni los ayudan con sus deberes, y no comprueban si estudian o no. Además, en muchos casos los padres trabajan en Cliza y Cochabamba y, por tanto, no están en casa durante todo el día. Esto contribuye a su ausencia con sus hijos y a la falta de una educación y disciplina sólidas inspiradas en valores y prácticas tradicionales.

Esta parte tenemos dificultades aquí porque no hay mucha participación. Como le digo, son migrantes y viven de su trabajo: salen en la mañana a trabajar. Hay poca participación. Solo vienen a las reuniones cuando se les llama, solo esto, los que viven aquí cerca sí, a veces están. Pero la mayoría trabaja ... hay poca participación, colaboración. Hacemos como podemos con los chicos: has visto con [nombre del estudiante], hay problemas porque no hay... este niño no capta nada. Y los tres que estaban aquí [señala un escritorio], por ejemplo, ellos son... los dos que estaban aquí no les ayudan: sus padres salen por la mañana y no hay quien les ayude. Por esto también hay niveles muy diferentes y esta es la dificultad que tenemos. (Profesor 5)

Además, los maestros describen el empoderamiento del papel de los padres en las escuelas mediante la promulgación de la nueva ley de educación. De hecho, la ley, al empoderar a los padres, les habría proporcionado más herramientas para controlar y limitar la autoridad de los maestros, y esto tendría efectos terribles en el comportamiento de los estudiantes y, en general, en la educación.

El padre de familia se empodera, en el caso en el que son tan... no sé si en mi época era así, pero... yo por hoy no le podemos decir nada al niño. Nada en cuanto a su educación. No se trata de la educación en la enseñanza simplemente porque nosotros los maestros somos capaces de enseñar áreas de materias. En cambio, la enseñanza a la educación debe partir de casa. (Profesor 1)

Finalmente, el cambio lingüístico ocurrido en la casa, representado por el progresivo abandono del quechua, no ayuda a la escuela a afrontar la enseñanza del idioma. Así, la categoría de padres se construye sobre dos ideas principales: ausencia y pérdida: los padres no están presentes en la vida y educación de los niños y esto convierte a la escuela en la única responsable de la educación de los niños, otorgándoles más responsabilidades y

deberes. Por otro lado, los padres han perdido el apego a los valores y hábitos tradicionales, así como la práctica de usar el quechua en la casa para transmitirlo a sus hijos. De ahí que sean el actor principal que pone en marcha el proceso de ruptura generacional: de hecho, tienen la responsabilidad de continuar la transmisión de las culturas y lenguas indígenas como lo hicieron sus padres con ellos, pero deciden voluntariamente no hacerlo. En este escenario, la escuela es el único actor que puede continuar el proceso de supervivencia lingüística y cultural de la indigeneidad.

Estudiantes

Quechua y Español: Entre la Normalidad y el Afecto

Al analizar las entrevistas de los niños y las interacciones con ellos, se presenta una oposición entre el quechua y el español. De hecho, las características de los dos lenguajes determinan el tipo de interlocutor con el que se utilizan y traen consigo dos dimensiones y conceptos diferentes: por un lado, la idea de normalidad y, por otro, la emocional, apego con el idioma. En la mayoría de los casos, los estudiantes declaran saber tanto quechua como español, aunque en algunas situaciones mencionan primero el español y recuerdan la existencia del quechua solo en un segundo momento. Además, algunos niños afirman tener un buen conocimiento del quechua: de hecho, la mayoría de las veces especifican que no dominan bien el quechua o pueden entender casi todo, pero no pueden hablar. De este modo, se repite la oposición entre hablar y comprender, que caracteriza las entrevistas de profesores y padres. Los estudiantes sienten que tienen buenas habilidades pasivas pero no las competencias adecuadas para hablar los idiomas y se sienten seguros al usarlo. Se especifican los interlocutores con los que los niños utilizan el quechua y el español. El español es el idioma de comunicación con sus padres, hermanos y hermanas, amigos y el idioma en el que hablan en la escuela. Por otro lado, el quechua se habla con los abuelos y, en algunos casos, también con los padres. Al mismo tiempo, en muchas situaciones se evoca el concepto de normalidad al describir el uso del español. Los estudiantes identifican el español como el idioma normal que usan en situaciones normales, como en su casa, en las escuelas y con la mayoría de la gente: “[El castellano es] habla normal” (Estudiante 2); “lo hablan todos” (Estudiante 8).

Ambos lenguajes traen consigo diferentes connotaciones. En el caso del español, es el concepto explícito de normalidad, que se vincula con el entorno cotidiano de los estudiantes y sus interlocutores, así como con el lenguaje de los medios de comunicación y la ciudad. Por otro lado, parece estar presente un apego más emocional al referirse a que a través de este idioma los estudiantes pueden conectarse y comunicarse con sus abuelos, los representantes de la indigeneidad. El desconocimiento de la lengua provoca una fractura en la dinámica de la familia y la concretización de la ruptura generacional lingüística en una ruptura social generacional más global.

El quechua me gusta. Yo quiero cuando... igualita como mi abuelita quiero ser cholita (Estudiante 3); Porque cuando mi abuelita me habla, yo también le quiero hablar en

quechua (Estudiante 4); Porque eso si se tiene que aprender porque hay gente que parece hablan todavía quechua (Estudiante 11); Son bonitas las palabras. (Estudiante 13)

Las dos dimensiones también se recuerdan cuando se les pide a los niños que justifiquen su disposición al bilingüismo: constantemente especifican la importancia de aprender ambos idiomas para comunicarse con todos en todos los contextos, pero, al mismo tiempo, esta comunicación toma la connotación de normalidad, cuando se refiere al español mientras que está rodeado de afecto cuando corresponde a la posibilidad de hablar con los abuelos de los estudiantes.

Dentro del Bilingüismo: Dominio y Curiosidad

Aunque los estudiantes se declaran completamente a favor del bilingüismo (español-quechua) y del plurilingüismo (español-quechua-inglés), expresan explícita e implícitamente sus preferencias lingüísticas. Hay dos criterios sobre los que se construyen las preferencias: el dominio del idioma y la curiosidad por aprender cosas nuevas. En el primer caso, los estudiantes identifican el español como su idioma favorito, seguido del quechua y el inglés, mientras que en el segundo caso, el idioma preferido es el inglés, seguido del quechua y el español. Estas dos jerarquías son coherentes con los antecedentes de los estudiantes, ya que su primer idioma es el español y el segundo el quechua. De esta forma, se identifican con su idioma favorito ya sea el que mejor hablan (español) o el que no conocen mucho y, por ello, les gustaría conocer.

[No me gusta tanto el Quechua porque] no puedo hablar tanto quechua (Entrevista con estudiante (6); [Prefiero el castellano porque] Más palabras se escriben en castellano. (Estudiante 11)

Teniendo en cuenta el bilingüismo español-quechua, este idioma sería el quechua. El dominio de idiomas también justifica las preferencias y actitudes de los estudiantes en su uso. De hecho, los niños se sienten más seguros de sí mismos y más cómodos cuando hablan español, ya que lo conocen mejor y la posibilidad de cometer errores es menor. Por otro lado, debido a la falta de habilidades en quechua, los niños expresan miedo a equivocarse y, en consecuencia, vergüenza de hablarlo. Varias veces declaran que la falta de un vocabulario amplio es el factor que más les influye. Este elemento representa la base sobre la que se construye un sentimiento de rechazo hacia el quechua.

Por tanto, el desarrollo de una posible actitud hostil hacia el quechua puede explicarse por la falta de confianza en el uso del idioma, provocada por un conocimiento ineficaz del mismo. La existencia de un rechazo específico del idioma relacionado con la dimensión de la discriminación pasada de los hablantes de quechua o la necesidad de homologación lingüística al español no parece realista, en particular a la luz de la voluntad de los niños de aprender mejor el quechua.

Respecto a este último punto, es importante subrayar que, en el caso de los padres, los niños identifican en la escuela al actor encargado de enseñarles el quechua. De hecho,

siempre conectan el campo del aprendizaje con la escuela, probablemente debido a que muchos padres se dedican a su trabajo y no están realmente presentes en la educación de sus hijos. Esta realidad, fuertemente resaltada por los profesores, puede explicar la falta de conexión de los niños entre el aprendizaje y la casa y la actitud de dejar esta responsabilidad a la escuela.

Al mismo tiempo, en casi todas las interacciones con los estudiantes, surge que la escuela no les está proporcionando un conocimiento profundo del idioma, que permanece superficial y dedicado a los contenidos básicos.

La Dicotomía Aquí-Allá

A través del análisis de las interacciones con los estudiantes es posible rastrear la presencia de la dicotomía aquí-allá. Aquí se refiere, en cuanto a los casos de maestros y padres, al campo, que parece caracterizarse por ser quechua. Por otro lado, no toma la forma de la ciudad sino el exterior. De hecho, los estudiantes oponen el campo al extranjero, que se caracteriza por el uso del inglés como lengua de paso.

Porque cuando voy a viajar a países extranjeros y habla inglés y yo no puedo entender (Estudiante 11); [Cuándo puedes usar el inglés?] Para irme a China (Estudiante 8).

De hecho, para los estudiantes es importante conocer ambos idiomas, especialmente el inglés, para poder comunicarse en el extranjero. En este caso, el aquí y el allá también están conectados por la dimensión de ir, no en el sentido de migrar sino de viajar. Los niños relacionan el aprendizaje del inglés con la posibilidad de poder hablar con personas en el extranjero y poder sobrevivir en países extranjeros. Sin embargo, este elemento no parece amenazar su voluntad de estudiar quechua ni la importancia de saber español. En efecto, la dimensión territorial y situacional de los tres idiomas parece clara: inglés en el exterior con extraños, quechua en casa con abuelos y español “en todas partes” con la mayoría de personas que no hablan quechua.

Familiares de los Estudiantes

Escuela y Casa: La Lengua Antes y Ahora

Analizando las entrevistas realizadas a los padres de los alumnos, la dicotomía escuela-casa vuelve a ser una categoría central y también se construye y articula en torno a las dimensiones de antes-ahora. La principal diferencia entre escuela y casa está representada por el idioma dominante en cada entorno: antes, la escuela se caracterizaba por el uso exclusivo del español, y representaba el lugar en el que los estudiantes se acercaban al idioma y comenzaban a estudiarlo. Por estas razones, la escuela se opuso a la casa, el lugar donde ocurrió la comunicación en quechua. De hecho, todos los sujetos subrayan el hecho de que crecieron hablando quechua con sus padres, aprendiendo español solo en una etapa posterior. Por lo tanto, antes la escuela y la casa estaban asociadas al uso de diferentes idiomas, y el primer idioma de los niños, al menos en el campo, era el quechua. Sin

embargo, con el paso del tiempo, ambos lugares cambiaron sus rasgos lingüísticos. Por un lado, aunque la escuela sigue siendo española, las culturas y lenguas indígenas se han introducido como asignaturas obligatorias e imprescindibles que los profesores deben enseñar y los alumnos deben aprender. En el caso de las escuelas, el cambio temporal que determina la creación de antes y ahora corresponde a la elección de Evo Morales y la creación de un nuevo gobierno en 2006. De hecho, los sujetos siempre subrayan cómo el nuevo gobierno introdujo diferentes políticas en varios campos. con el objetivo de acabar con la discriminación indígena y potenciar el patrimonio indígena.

Porque, mira, ahora, cómo es este presidente que tenemos Evo Morales, porque se sacó el decreto que tienen que saber quechua, por cierto, y todo el mundo tiene que saber, o sea todo Bolivia. (Padre de Familia 2)

Porque le sirve el quechua, por ejemplo, ahora como nuestro gobierno es de una parte, como se dice, indígena sigue mucho y hay muchas instituciones que hacen hospitales, escuelas, tienes que aprender... si los profesionales tienen que aprender el quechua y cuando ya son grandes se descuestan más, descuestan. Incluso que nosotros somos quechua, somos quechuañol ... porque hablamos quechua y español mezclado, pero quechua es profundo todavía, pero sí querría que les enseñen ambos. (Padre de Familia 5)

Aunque no se hace mención a la Ley 070, las medidas emprendidas por el nuevo gobierno se extienden también a la educación. Por otro lado, la imagen de la casa ahora no es clara: la casa del pasado y la casa del presente no se oponen entre sí de manera explícita, probablemente porque en muchos casos los padres mostraron una falta de autocritica y autoanálisis, elemento que se explorará más adelante. Sin embargo, el cambio lingüístico que se produce en la casa es evidente: también se convirtió en español. De hecho, los padres utilizan casi exclusivamente el español para comunicarse con los niños y, en algunos casos, todavía les están proporcionando un conocimiento básico del quechua. Aunque son conscientes de este cambio, no saben cómo justificar la elección lingüística que hicieron. La razón más plausible es el hecho de que los padres expresaron sentir una especie de presión de la sociedad, que actúa como factor de empuje hacia la homogeneización lingüística del español. Esta presión se materializa en el monopolio español de los medios de comunicación, el mayor número de hispanohablantes, en particular en las ciudades, y en la concepción del español como lengua pasada. Los padres se declaran absolutamente partidarios del bilingüismo y el plurilingüismo en las escuelas pero, al mismo tiempo, conciben el quechua como un posible obstáculo para el desarrollo de un buen conocimiento del español.

Emm... mira eso, para un poquito más que eso (inaudible), a veces cuando nosotros le hablamos en quechua, entonces ellos aprenden quechua, o quechua... y le dificulta hablar castellano. Es por eso. Entonces después ya, unos cinco años (inaudible), un poquito hablamos quechua o quechua vaya acomodándose (Padre de Familia 2).

Mira, en primer lugar, está el español, ¿No? El castellano, porque siempre, cuando el niño crezca, vaya donde vaya, va a hablar en español, porque, poner que de aquí se vaya a Italia, no va a hablar con quechua, que los italianos no le van a entender (Padre de Familia 2).

Así, la escuela parece simbolizar la posibilidad de ser bilingüe o plurilingüe, mientras que la casa parece ser el lugar en el que se puede cultivar un solo idioma, el español, por los factores antes mencionados.

Entre Dejar o Revitalizar el Quechua: Una Responsabilidad de la Escuela

Varias veces los padres subrayan la dimensión de la pérdida, caracterizada por la forma activa del verbo dejar. Describen el fenómeno de dejar el quechua, entendido como lengua y cultura, valores, tradiciones y prácticas, como un proceso que las personas emprenden conscientemente. De hecho, la gente está abandonando su lengua y cultura nativas, adoptando valores españoles y extranjeros, bajo la presión de la sociedad y la curiosidad por el extraño. De ahí que sean conscientes de este proceso y deliberadamente deciden emprenderlo.

Como nuestros padres siempre hablaban quechua... entonces no sé. Para mi es que no lo dejen. Porque es lindo aprender el quechua y para no dejar nuestras costumbres, porque antes era puro quechua y la lengua que tenemos es quechua. Entonces... (Padre de Familia 1)

Están perdidos los valores, por ejemplo... mm los quechua es uno del valor que yo me acuerdo era, por ejemplo, el valor más fundamental es el respeto. Más entre una pareja de casados, por ejemplo. En un matrimonio tú tenías hijo con alguien y te casabas ya, no había de que yo no te amo, no me gusta, no había. Lo ve, esto era este valor, muy importante. Respeto a una mujer, por ejemplo tú no podías tocar esa mujer .. no sabías realmente que vas a casarte con ella, vas a respetar, no la podías ni respetar así, no. Pero ahora a este tiempo, ... los jóvenes más que nosotros, jovencitos de 15, 16 tienen hijos en uno y otro, no es el respeto de antes. Los quechuas por ejemplo los mayores que nos tenían .. te digo tú tenías un hijo tú te casabas, pero ahora no, es decir, hay era una noche no más, que no te quiero, no me gustas, dejan hijos por aquí por allá. Sufren los niños, sufren, las mujeres y es demasiado. (Padre de Familia 5)

De esta manera, la pérdida de la indigeneidad se personifica y se convierte en un rasgo activo y consciente, que no estaba presente en el caso de los docentes. Los padres recuerdan la importancia y la necesidad de revitalizar la herencia indígena para combatir la dinámica de la pérdida. Las razones que justifican la importancia y la necesidad de hacerlo son tres: la dimensión de la posesión, la comunicación y el futuro. El quechua, entendido, una vez más, como lengua y cultura, valores, tradiciones y prácticas se caracteriza siempre por el uso de adjetivos posesivos como “nuestra lengua materna” y “nuestra lengua materna”, elemento que surgió también con los profesores. De esta forma, los sujetos destacan implícitamente su conexión y relación estricta tanto con la lengua como con la cultura, tomando posesión y uniendo sus raíces con ellas. El apego a ellos parece ser considerado importante y necesario para sentirse conectado con algo.

Para mí el quechua es nuestra cultura y para que hablen con la gente cuando trabajan también con la gente, algunos no saben y para eso. Para eso es importante. Y digamos, en

la salud también, en los hospitales... trabajan y si una persona va, siempre en quechua te habla. Y para eso, pues (Padre de Familia 3).

También relacionado con este argumento, saber quechua parece ser importante y necesario también para los objetivos de comunicación. De hecho, saber quechua permite que las personas se comuniquen con aquellas personas que no hablan español, que son, en su mayoría, abuelos. La comunicación, de esta manera, toma una dimensión más emocional y el quechua se convierte en la herramienta a través de la cual las personas pueden dialogar, interactuar y alimentar su relación con los abuelos y, en general, las personas mayores. Finalmente, el tercer elemento que justifica la importancia y necesidad de saber quechua está representado por el hecho de que el conocimiento del idioma parece ser una habilidad obligatoria para incrementar las oportunidades futuras de las personas. De hecho, varias veces los padres subrayan que es obligatorio saber también quechua para los empleados públicos y para estudiar en la universidad.

Después también. Para que terminen la universidad y después para que trabajen tienen que hablar en quechua. Las personas, la mayoría... en este pueblo... siempre quechua habla. (Padre de Familia 3)

Si, necesario es que estudien quechua. Porque dicen que van a estudiar y van a necesitar el quechua, dicen ¿no? (Padre de Familia 8)

Por lo tanto, saber quechua representa un factor de apertura y oportunidades y una probable garantía de un futuro mejor. En este escenario, los padres identifican a la escuela como la entidad encargada de la enseñanza del quechua y, en consecuencia, de garantizar su supervivencia. De hecho, en ninguna ocasión los sujetos han mencionado o referido a la casa, y por ende a la familia, como un lugar que puede alimentar el conocimiento del quechua de los niños o hacerles abordar el tema. Por lo tanto, enseñar y difundir el quechua parece ser una responsabilidad total de la escuela y nunca se considera su potencial en el proceso. En esta lógica, parece que los padres no sienten o no quieren aceptar su papel en el proceso de revalorización de la indigeneidad, en particular desde el punto de vista lingüístico. No tienen en cuenta el peso que sus elecciones lingüísticas tienen en el trasfondo lingüístico y las actitudes de sus hijos y dan a la escuela el deber de compensar sus elecciones. Al mismo tiempo, son conscientes de la connotación plurilingüe, intercultural e intracultural de la educación, pero no tienen una visión real de hasta qué punto las escuelas están implementando la enseñanza de las lenguas, culturas y prácticas indígenas.

De hecho, parecen estar siempre entre la esperanza y la creencia de que los profesores están realmente trabajando en esos temas. Pero, paralelamente, la mayoría de ellos no ven ningún avance ni en los cuadernos ni en los cuentos infantiles. Por lo tanto, se puede interpretar que, a través de los ojos de los padres, la escuela no está cumpliendo con su deber de revitalizar el quechua y no expresan alternativas para hacerlo.

Aquí y Allá: Diferencias y Conexiones

Al analizar las entrevistas con los padres de los estudiantes, la dicotomía aquí-allá también está presente, pero no es tan distinta como en el caso de los profesores. De hecho, aquí y allá se diferencian principalmente por condiciones económicas y características lingüísticas. Aquí representa, una vez más, el campo, y se caracteriza por la ausencia de oportunidades laborales y la escasez de recursos económicos.

Lo que pasa es que aquí no hay mucho mucho mucho para estar. Yo creo que no hay negocio que trabajar, así como te digo. (Padre de Familia 1).

Por otro lado, allí, la ciudad ofrece más posibilidades de encontrar trabajo y más oportunidades para tener una vida y un futuro mejor. Desde este punto de vista, estas dos realidades están conectadas por el fenómeno de la migración económica: las personas deciden migrar y trasladarse a ese país, para encontrar mejores condiciones económicas y tener una mejor vida. Además, no solo representa la posibilidad de trabajar sino también la oportunidad de seguir estudiando. Por estos motivos, simboliza la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida. Desde el punto de vista lingüístico, aquí está el quechua y el español. Sin embargo, también se requiere el conocimiento del quechua, como característica indispensable para trabajar allí. El nuevo gobierno estableció la obligatoriedad del conocimiento del español y una lengua indígena para todos los empleados públicos desde 2015. Por lo tanto, para trabajar en el sector público, las personas deben conocer una lengua indígena, que corresponde al quechua para la región de Cochabamba. Teniendo esto en cuenta, aunque el idioma principal para él allí es el español, desde 2015 se abrió al quechua, al menos en el ámbito del trabajo del sector público. Esta nueva connotación representa un factor importante en el proceso de revitalización del quechua y un punto de atracción para los padres, en cuanto al futuro de sus hijos.

Quechua y Español

Finalmente, las dos últimas categorías que se presentan son el quechua y el español. Hay que decir que no se diferencian de los propuestos por los profesores: de hecho, una vez más el quechua se caracteriza por una falta de diversificación entre la lengua y el aspecto cultural, que se refiere a los valores, tradiciones y hábitos locales. Además, la idea de pureza de las lenguas sigue presente, así como el concepto de diversidad territorial de la lengua, la presencia del llamado quechuañol y, como se discutió anteriormente, la dimensión de posesión de la lengua. Finalmente, los padres repiten la diferencia de habilidades lingüísticas pasivas y activas que poseen los niños. Por otro lado, el español no tiene ninguna connotación cultural y siempre se retrata como lengua. En cuanto a la categoría del español, un elemento nuevo parece estar constantemente presente en las palabras de los padres: la importancia de conocer realmente bien el idioma y, en conexión con ello, la dimensión de la discriminación. De hecho, por un lado, el conocimiento de las lenguas indígenas se describe como importante y necesario a nivel de conexiones con las raíces de las personas, comunicarse con personas que no hablan español y aumentar las oportunidades laborales, pero al mismo tiempo, se requiere un excelente conocimiento del

español, también definido como importante por tres razones: comunicación, futuro, y prevención de la discriminación. Las dos primeras dimensiones corresponden a los motivos dados para justificar la importancia y necesidad de saber quechua; el tercero parece ser más profundo y anclado al pasado de los padres. En resumen, parece que los padres todavía están arraigados a la discriminación vivida por los quechua hablantes en el pasado, quienes fueron denigrados y marginados en contextos urbanos por sus escasas habilidades en español. Por lo tanto, un dominio completo del español evitaría que los niños sufran discriminación.

Porque, o sea, como te he dicho, hay mucho, las exigencias mismas nos hacen cambiar. Las exigencias de los bancos, de los hospitales, sí yo sí. tienes que adherir a estas exigencias, a apegarte,... si no sabes hablar español tienes que aprender. Porque cómo vas a ir al hospital y estás sola, yo solo hablo quechua y nadie me entiende ahí, entonces tengo que aprender esa lengua. (Padre de Familia 5)

Entonces, yo siempre decía ... que mis hijos aprendan los dos porque uno que entiende ya es muy difícil que se vayan diciendo “me ha insultado”, “me ha dicho eso”... O no les va a entender. Es por ese motivo que yo prefiero que aprendan los dos. (Padre de Familia 1)

Referencias

1. Bolivia, Estado Plurinacional de. (2010). Ley Educativa Avelino Siñani – Elizardo Pérez, No 070.
2. López, L. E., & Sichra, I. (2008). *Intercultural bilingual education among indigenous peoples in Latin America*. Retrieved April 2019, from ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/225228648_Intercultural_Bilingual_Education_Among_Indigenous_Peoples_in_Latin_America
3. Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1. ed.). Editorial Universidad de Antioquia.

Notas

* El Editor: El presente documento es la traducción del capítulo de resultados de la tesis de maestría de Alessia Osio titulada “The Question of Indigenous Cultures and Languages in Rural Primary Schools in Bolivia: A Case Study of the Department of Cochabamba,” (2019) supervisada por Natalie Auger y Pedro Plaza; con el auspicio de Università Ca’Foscari Venezia, Universitat Autònoma de Barcelona, Université Paul Valéry-Montpellier 3, y Centro Interdisciplinario PROEIB Andes. Este capítulo de resultados fue realizado por la autora durante su pasantía de cuatro meses en el C.I. PROEIB Andes, Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba, Bolivia. El trabajo de campo fue realizado en dos comunidades, Villa el Carmen y Santa Lucía, del municipio de Cliza, en el valle alto de Cochabamba, en los meses de Febrero y Mayo del 2019. Las entrevistas fueron analizadas siguiendo los lineamientos de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). La traducción al español fue realizada por Pedro Plaza. Publicamos este trabajo por su importancia temática y metodológica, para comprender la implementación del nuevo modelo educativo boliviano en las escuelas rurales y como un interesante ejemplo del uso de la teoría fundamentada.

* Traducción del Capítulo de Resultados de la Tesis “The Question of Indigenous Cultures and Languages in Rural Primary Schools in Bolivia: A Case Study of the Department of Cochabamba,” supervisada por Natalie Auger y Pedro Plaza; con el auspicio de Università Ca’Foscari Venezia, Universitat Autònoma de Barcelona, Université Paul Valéry-Montpellier 3, y Centro Interdisciplinario PROEIB ANDES.

** Tiene una maestría en Desarrollo Sostenible, en Ciencias Sociales y Comunicación obtenida a través de un curso internacional de estudios en la Universidad Ca' Foscari de Venecia, la Université Paul- Valéry Montpellier 3 y la Universitat Autònoma de Barcelona. Sus estudios se centran en el concepto de desarrollo y cooperación, con un enfoque en el tema de los derechos humanos y las minorías. Ha dedicado parte de sus estudios a la investigación sociológica, especialmente en temas relacionados con la educación. Publicaciones: Alessia Osio, "Los desafíos de la educación primaria en Bolivia: un estudio de caso de las zonas rurales de Cochabamba" en: "Visioni Latinoamericanee 24 (2021). En la órbita del Covid-19", EUT Edizioni Università di Trieste, Trieste, 2021, pp. 139-162. DOI:[10.13137/2035-6633/31200](https://doi.org/10.13137/2035-6633/31200) ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2022-1197> Dirección de correo electrónico: alessia.osio2@gmail.com

***Nota. Una escuela referencia de la investigación [Fotografía], de Alessia Osio, entregada en 2024.



**Tarabuco, modernidad, identidad cultural y tecnologías
de la información y las comunicaciones**

Valeria María Coronel Urquidi

Tarabuco, modernidad, identidad cultural y tecnologías de la información y las comunicaciones*

Tarabuco, modernity, cultural identity and information and communications technologies

Valeria María Coronel Urquidí**

Cómo citar: Coronel, V. (2024). Tarabuco, modernidad, identidad cultural y tecnologías de la información y las comunicaciones. *Revista Dialógica Intercultural*, 3, 119 – 135.

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13169917>

Recibido: 1 de octubre de 2023 • Aprobado: 1 de julio de 2024

RESUMEN | Este texto analiza las transformaciones de la identidad cultural, y los factores que contribuyen a las mismas, de los pobladores de comunidades campesinas e indígenas que migran al Centro Poblado de Tarabuco (Chuquisaca, Bolivia). Para este propósito se hace uso de información recolectada en una investigación sobre “La transformación cultural del Centro Poblado de Tarabuco”. Entre otros aspectos, se muestra que los jóvenes, e incluso los adultos, que aún mantienen su ropa tradicional perciben la misma como “ropa de indio”, hecho que demuestra una imagen negativa relativa a la cultura, a pesar de los discursos de revalorización impuestos por la escuela sobre el valor de la cultura y de la necesidad de su preservación. La influencia de la escuela, la modernidad y el uso de nuevas tecnologías, se identifican entre los factores que contribuyen a esta transformación. Debemos tener en claro que, si bien existe un discurso de revalorización desde la escuela y el Estado, las actitudes, los comportamientos y las necesidades que enfrenta la población muestran ámbitos muy distintos, donde la homogeneización y la occidentalización son parte del día a día de la población. Los jóvenes son los más afectados por la modernidad, pero llevan a sus hogares estas preocupaciones y producen estos cambios radicales en sus hogares, que están conduciendo a esta comunidad hacia una mayor integración al mercado global.

Palabras clave | Identidad cultural, ropa tradicional, transformación, modernidad y tecnologías de información y comunicación.

ABSTRACT | This text analyzes the transformations of the cultural identity, and the factors that contribute to them, of the residents of peasant and indigenous communities who migrate to the Populated Center of Tarabuco (Chuquisaca, Bolivia). For this purpose, use is made of information collected in an investigation on “The cultural transformation of the Populated Center of Tarabuco.” Among other aspects, it is shown that young people, and even adults, who still maintain their traditional clothing perceive it as “Indian clothing”, a fact that demonstrates a

negative image related to culture, despite the discourses of revaluation imposed by the school about the value of culture and the need for its preservation. The influence of school, modernity and the use of new technologies are identified among the factors that contribute to this transformation. We must be clear that, although there is a discourse of revaluation from the school and the State, the attitudes, behaviors and needs faced by the population show very different areas, where homogenization and Westernization are part of the daily life of the population. Young people are the most affected by modernity, but they take these concerns home and produce these radical changes in their homes, which are leading this community towards greater integration into the global market.

Keywords | Cultural identity, traditional clothing, transformation, modernity and information and communication technologies.

Introducción

El centro poblado de Tarabuco corresponde a la Primera Sección Municipal de la Provincia Yamparaez, se ubica al Norte del departamento de Chuquisaca y es parte del Municipio de Tarabuco, que agrupa sesenta y nueve comunidades campesinas y seis Pueblos indígenas originarios. Fundado en el periodo colonial, este centro poblado mantiene una estructura típicamente española. Históricamente, la plaza principal de Tarabuco fue el punto de encuentro de las distintas comunidades campesinas para el intercambio de granos y mercaderías tradicionales. Con el pasar del tiempo la plaza se ha ido transformando, considerándose ahora como un elemento de gran atractivo turístico muy promocionado en la ciudad de Sucre, como expresión de una modernidad que continúa expandiéndose hasta abarcar los lugares más recónditos del país, introduciéndose en las comunidades, con nuevas vías de acceso que avanzan rompiendo fronteras que por mucho tiempo mantuvieron aisladas las diversas culturas de la injerencia estatal y la educación castellanizante que inclina a la población a esta modernidad. En las redes sociales la ofrecen como “una feria colorida”, en la que se reúnen un cúmulo de comerciantes que en su mayoría llegan de las ciudades de Sucre y Potosí a vender sus tejidos y artesanías.

Las dificultades económicas en la agricultura, los efectos del cambio climático y la educación de los hijos, entre otros factores, contribuyen a la migración de los pobladores de comunidades campesinas e indígenas hacia el centro poblado de Tarabuco y posteriormente a otras regiones del país, adoptando nuevas estrategias económicas y el uso de una lengua diferente a su lengua materna. En este contexto nos planteamos las siguientes preguntas: ¿Qué piensan los jóvenes y adultos respecto a la cultura y lengua quechua en su comunidad? y ¿De qué forma, los procesos de compra venta, el uso de ropa occidental y la influencia de la música transforman la identidad cultural? Este trabajo pretende contribuir con algunos indicios sobre las transformaciones socioculturales y su significado en esta zona.

La cultura como una construcción social que abarca las formas, expresiones, lengua, valores, creencias y costumbres de un grupo social determinado, es un ente vivo que se

transforma con el contacto de otras culturas. En la historia podemos observar el levantamiento, transformación y la caída de distintas culturas, en la mayor parte de los casos al entrar en contacto con otra, que termina asimilando o conquistando a la que se considera la más débil. En el caso latinoamericano la cultura de los conquistadores ha desplazado a las culturas indígenas de los territorios que han usurpado, y ha quedado en el imaginario colectivo la superioridad de una cultura occidental, homogeneizadora que ha ido replicando su modelo en distintos tiempos.

En la actualidad, esta “modelación de la vida” que era llevada a cabo por la cultura está siendo transformada por la homogeneización que van sufriendo los pueblos indígenas con la modernidad y la globalización que va expandiéndose por el territorio nacional (Betancourt, 2003, p. 103). Estas transformaciones fueron asediando cada vez más sus comunidades y los orilló a adaptarse a una nueva imagen, a nuevas costumbres, a hábitos alimenticios distintos, a la asimilación de nuevas estrategias económicas, para poder vivir en este nuevo mundo. Este autor manifiesta que, las culturas subordinadas quedan excluidas de las decisiones que se toman del futuro político y socioeconómico del mundo, convirtiéndose en simplemente objetos de la globalización.

En este trabajo se concibe la cultura como una construcción en constante movimiento y transformación, un ente vivo que va cambiando según el sentipensar¹ de los sujetos individuales y su relación con el conjunto que lo rodea. No podemos hablar de cultura sin el ser humano y sus relaciones entre sí, los factores económicos, los cambios en los modos de producción, en las estrategias económicas que adoptan las familias en sus procesos migratorios va transformando la cultura misma. Habiendo sucedido una serie de cambios en la cultura de estas familias migrantes al transportarse al centro poblado, donde cambiaron sus prendas de vestir, sus formas de alimentación y con ello su forma de verse a ellos mismos en el reflejo de la sociedad.

En lo que sigue de este documento se abordan los siguientes aspectos: consideraciones sobre la cultura y la identidad, la migración, la identificación de la comunidad, la moda y los efectos de las TIC.

Consideraciones sobre la identidad y la cultura

La identidad tiene una amplia relevancia para esta investigación ya que los pueblos indígenas han vivido subyugados a una cultura, una cosmovisión distinta a la propia, producto de la invasión y conquista enfrentados a una violencia, en primera instancia física y a momento de la construcción de los Estados y el reconocimiento de los DDHH a una violencia simbólica producto del colonialismo y los estereotipos racistas que este ha dejado.

¹ Sentipensar es el proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente el pensamiento y el sentimiento. Es la fusión de dos formas de percibir e interpretar la realidad a partir de la reflexión y el impacto emocional, hasta converger en un mismo acto de conocimiento y acción.

Barker por su parte señala “cultura como una variedad de prácticas generadoras de significado, y que las descripciones que se realizan de nosotros mismos y con las que nos identificamos, son lo que se conoce como identidad cultural” (1999, p. 31). Estas prácticas generadoras de significado que tenemos, son parte intrínseca de nuestra identidad personal y van moldeando aquello que se define como identidad cultural.

La identidad cultural de nuestros pueblos ha sufrido un proceso de colonización en el que ha buscado igualar su imagen, a la que los que ejercen el poder imponen como correcta. Dussel nos habla de la “otredad” con la comparación entre los invasores y los nativos, entre la civilización y la barbarie, lo bueno y lo malo, lo que es religión y lo que es herejía, lo correcto y lo incorrecto, la configuración de un orden mundial marcado por una modernidad que impone las diferencias.

La "invasión" y la "colonización" subsecuente fueron "excluyendo" de la comunidad de comunicación hegemónica a muchos "rostros" a sujetos históricos a los oprimidos. Ellos son la "otra cara" de la modernidad: los Otros en-cubiertos por el descubrimiento, los oprimidos de las naciones periféricas (que sufren entonces una doble dominación), las víctimas inocentes del sacrificio. (Dussel, 1994, p. 149)

Barker manifiesta que la identidad cultural no puede ser universal sino una construcción social e histórica en que la lengua juega un rol principal y en nuestro caso en particular al ser un país plurilingüe, la reconstrucción de las identidades culturales se encuentra con situaciones muy complejas en las que las lenguas indígenas han sufrido años de minorización e inferiorización frente a una lengua extranjera impuesta en la colonia, misma que ha tratado de desarraigar las lenguas nativas de sus hablantes construyendo esquemas de subordinación y adaptación al castellano. Esquemas que aún se mantienen vigentes en el uso de la lengua colonizante como medio de comunicación en la educación formal y en las estructuras del estado (Barker, 1999).

La expansión de la mancha urbana en territorios ancestralmente rurales, la invasión de la ropa usada, han ido de la mano con los avances y las ideas de progreso que el Estado Boliviano ha pretendido instaurar en los territorios, las carreteras que debían llevar la modernidad y brindar mejores condiciones de vida a las comunidades le han abierto las puertas a un capitalismo despiadado para el cual no estaban listas las comunidades.

La globalización es un proceso tecnológico, social, económico, político y cultural, que está transformando las formas de relacionamiento de los estados, y de los individuos entre sí por medio de la expansión de las tecnologías y la expansión de la comunicación. La conectividad tecnológica que ha surgido por las innovaciones ha cambiado las estructuras de las relaciones interestatales e intrapersonales. Los estados se enfrentan a la necesidad de adaptar sus modelos económicos a estos cambios para poder mantener una economía sana y sostenible, pero para hacerlo terminan generando políticas económicas y sociales que no respetan las particularidades de los individuos. Es decir, tratan de homogeneizar a su población.

Teresa Alem Rojo (2000) expresa que las relaciones entre las diferentes culturas son obstáculos en la imposición de la globalización, los jóvenes ven cada vez más alejados los elementos propios de sus culturas terminando estos como elementos que se emplean en las fiestas, o siendo un estandarte de las comunidades para hablar de la cultura a pesar de que esta se va alejando cada vez más de la vida cotidiana de los comunarios.

Betancourt manifiesta que “la clave del modelo de las sociedades industriales”, trata de ser instaurado en los Estados, cambiando los modos de producción, los movimientos de capitales, relacionamientos sociales estableciendo un nuevo orden socioeconómico al que aspirar en compañía de las transnacionales y otros organismos internacionales que tienen ahora un lugar especial como sujetos en el derecho internacional, teniendo una gran influencia en las políticas internas y externas de los países. Las ayudas del Fondo Monetario Internacional, del Banco Interamericano de Desarrollo se encuentran supeditadas a las recomendaciones que los estados deben cumplir para recibir apoyo y préstamos.

La existencia de una combinación muy poderosa por medio de la globalización de lo económico y cultural, el modelo económico que se establece en el mundo viene ligado a una cultura occidental muy fuerte que va cambiando la mentalidad de las personas con las que entra en contacto quienes deben de adaptar sus hábitos y costumbres para poder “pertenecer” a este nuevo mundo, este hecho se evidencia en los cambios que los jóvenes muestran en el Centro Poblado de Tarabuco dejan atrás la vestimenta tradicional en beneficio de la ropa occidental, los jeans bajo la cadera, gorras planas, chaquetas y zapatillas deportivas, los molecas o los zapatos de tacón.

En la misma línea Barker habla acerca del rol crucial para la cultura que las instituciones de televisión globalizadas desempeñan como un recurso proliferador para la “deconstrucción y reconstrucción de las identidades culturales”. Es decir que la programación que llega a los distintos lugares del país tiene una gran influencia en la transformación de las distintas culturas. Este hecho se evidencia en los cambios que se puede percibir en las distintas comunidades donde este medio ha llegado incluso por televisión satelital y mediante el uso de los DVD, con las series, películas, musicales que están de moda, que están logrando la modificación de conductas, pensamientos y un cambio en la escala de valores de lo que se considera o no aceptable.

La expansión de los servicios tecnológicos en las comunidades junto al progreso que conlleva está convirtiendo y transformando la vida de los comunarios. La televisión, el Internet, el uso de Smartphone, está impregnado de globalización en las comunidades, en el trabajo de campo pude ver la necesidad que los jóvenes señalan de adquirir estos equipos, para poder cumplir con sus tareas, ya que en el colegio les solicitan se realice búsquedas por internet y un teléfono es más accesible que una computadora y un servicio de internet domiciliario, señalando también la inexistencia de un café internet, o equipos en la casa de la cultura que faciliten el acceso de la información a los jóvenes. Aunque debemos señalar que el celular no tiene un fin únicamente académico y formativo, las redes sociales a las

que accede, Facebook, WhatsApp, YouTube, Google, tienen un espacio muy importante en la vida de los jóvenes, que expanden sus horizontes, conocer mundos distintos, pensamientos distintos, hacer amistades nuevas al otro lado del país y el mundo. También de los adultos que por medio de estas tecnologías pueden comunicarse con familiares que viven en otras ciudades, en otros países con los cuales antes no podían tener un contacto frecuente.

El porqué de la migración

Existen diversos factores que han llevado a las personas de las comunidades indígenas a migrar al centro poblado de Tarabuco, la forma en el que estos han transformado su forma de vida, sus estrategias económicas, su organización, es diversa, pero mantienen algunas cosas en común: conocimientos de tejido, esperanza en la educación de los hijos y una necesidad de adaptarse a un medio hostil con la cultura y la lengua indígena.

Cuando se preguntó las razones por las que habían decidido mudarse: la búsqueda de una mejor oportunidad de estudios para los hijos fue una razón muy empleada. MVV es una muchacha de 14 años que actualmente vive en Centro Poblado y relató cómo su familia llegó a vivir en este lugar.

Allá era caro pues el estudio, e incluso tampoco no podíamos agarrar el dinero ni nada, en allá donde estuvimos no había mucha venta, y nos traía con pasajes y todo mi papá, y mi tío Gregorio que se ha muerto él nos ha dicho vénganse aquí y es por eso que nos hemos venido (E-MVV01-03-2017 Pág. 1).

Muchos padres ven en la educación formal una esperanza de un futuro mejor para sus hijos. La falta de empleos en las comunidades y oportunidades de hacer negocios llevan cada vez más a los pobladores a cambiar sus lugares de residencia, de igual manera en el pensamiento de las personas aún persisten ideas acerca de la diferencia que hay entre una educación rural y una educación en un entorno de ciudad. La señorita FI manifiesta:

Una chica me ha contado que se ha venido porque no enseñaban bien, eh se tomaban los profesores yyy no venían a pasar clases dicen (E-FI-15-06-2016 Pág. 30).

El traslado al centro poblado en búsqueda de concluir los estudios y tener mejores posibilidades es un hecho vigente a pesar de que la norma disponga que la educación en las áreas rurales y urbanas deben de seguir los mismos parámetros. En las zonas alejadas los controles son más dificultosos de realizar, las largas distancias, las dificultades de acceso crean la oportunidad de que algunos maestros no ingresen o no cumplan con los planes establecidos por ley. Razón por la cual los padres optan por enviar a sus niños a unidades educativas más cercanas a la ciudad o trasladarse directamente con la esperanza de que una buena educación formal acercará a sus hijos a un mejor futuro.

La migración juega un papel primordial en la transformación de la cultura, tanto los jóvenes como los adultos se ven obligados a trasladarse a distintos lugares a conseguir empleo,

lugares donde la lengua que se habla es el castellano y la vestimenta que se emplea es la occidental. Se ven enfrentados al escarnio que representaría emplear sus ropas tradicionales, en una sociedad que observa lo diferente, lo evalúa y en gran parte de los casos lo menosprecia. Como nos decía el Sr. FV “son muy racistas.... si voy a trabajar a Sucre con mi cultura me discriminan” o como manifiesta a continuación:

Por migración todo está cambiando, por migración está cambiando, por migración está cambiando cultura, está cambiando lenguas, en ciudad vas a ver, de aquí vas a ganar a Santa Cruz ahí por ganar la plata no hablas quechua, ¿no ve?, más bien están aprendiendo español, están haciendo perder el quechua. (E-FV 22-07-2017 Pág. 53).

El cree que la migración está deteriorando la cultura y la lengua, se sale de la comunidad para tener mejores condiciones económicas, pero uno debe de adaptarse a esta nueva realidad, dejar atrás la vestimenta típica, aprender el castellano y esto va a generar una transformación del quechua, se empieza a usar palabras del castellano en reemplazo de palabras quechuas, como los números, o decir “azul” en lugar de usar “anqas”.

En algunos de los casos los adultos migrantes han cambiado su vestimenta, se han “aseñorado” como dicen en la comunidad, en las conversaciones realizadas con una de las jóvenes acerca de su familia surgió el tema de la vestimenta de sus padres y de su familia en sí, el cómo eran antes y como son ahora, ellos al irse a vivir al Centro Poblado dejaron la ropa tradicional y la cambiaron por una vestimenta más occidental, el padre de pantalón y camisa, la madre tomó la pollera. La presión social es un elemento que termina afectando a toda la familia. No son solo los jóvenes los que deben vivir bajo la misma, los adultos terminan cambiando para evitar sentirse discriminados y para que esta discriminación no se extienda en torno a sus hijos.

Los problemas económicos también son un factor muy importante para la migración. La señora JVM habla de los problemas económicos que se enfrenta en la comunidad, y como estos conllevan a la migración de la población:

Tiene que enseñar pues, mm tienen que mejorar la economía, por economía se van a otros países, por eso se está perdiendo la cultura también, quiero que mejoren sus producciones, con eso pueden quedarse, puede mejorar. (E-JVM-23-07-2017 Pág. 49)

Manifestando que los problemas económicos, la falta de empleos, de incentivos a la producción, son razones primordiales, de la pérdida de la cultura y al mismo tiempo plantea como solución para mantener la cultura en la comunidad, mejorar la economía en la región, lograr una mejor producción, la creación de empleos, que estos hechos lograrían que la población deje de abandonar la comunidad en búsqueda de mejores oportunidades de vida y la cultura podría mantenerse.

Otro factor de cambio importante es la educación formal otorgada por el Estado. Los adultos están conscientes del peligro al que la cultura se enfrenta, pero toman la decisión que consideran correcta para ellos, la Señora JVM manifiesta:

Uta la cultura de Tarabuco se está echando a perderse, ya no están utilizando, ya no saben los jóvenes, los mayores sí saben, pero del lado de Pisili, Puka Puka ese lado, tal vez saben hacer tejer, hasta yo no sé, no se tejer, no sabía siempre porque yo quería estudiar por eso no he, no me han enseñado, no me gustaba siempre a mí, yo quería estudiar por eso no me he hecho enseñar, ya no está como antes, se ha cambiado hartito. (E-JVM-23-07-2017 Pág. 49).

Con este relato ella se posiciona en una separación de la educación formal instruida por el Estado y la educación tradicional, no aprendió a tejer porque quería estudiar, marca una brecha que señala que ambas tareas se encuentran separadas, si uno va a estudiar no va a poder aprender a tejer. Dice también que este conocimiento se mantiene presente en las comunidades de Pisili y Puka Puka, pero se está perdiendo en el centro poblado, cabe recordar que tanto Pisili como Puka Puka tratan de incluir la cultura en su educación escolarizada con el uso de las prendas tradicionales como uniforme, así como con la inclusión de lengua y enseñanza de saberes ancestrales en su educación.

Como somos ahora/ kunan Imayna Kachkanchik

Dávalos, Cereceda y Martínez (1992) ya hablaban del riesgo que corría el vestuario de Tarabuco de caer en desuso debido al alto costo de los insumos de elaboración, la morosidad y dificultad del tejido, así como la oferta de ropa citadina usada.

El Centro Poblado de Tarabuco se encuentra habitado por personas que han migrado de las áreas rurales. La joven FI, nos relata que “tarabuqueños neta tarabuqueños casi no hay ya aquí, tal vez podría ser alrededor de la plaza, y así, por esta esquina la recta esa, después toditas se han venido del campo” (E-FI-15-06-2016 Pág. 29). Es decir, la gente oriunda del centro poblado ha dejado despoblada la ciudad, que ha sido sustituida por migrantes de las áreas rurales quienes mantenían factores identitarios muy fuertes sobre su cultura e identidad y viviendo en la ciudad ha transformado completamente su forma de vida.

La joven FI relata:

Cuando se han venido aquí, a Tarabuco del campo la mayor parte o en el campo ya no utilizan, es que tal vez por lo que ya no les enseñan a tejer a sus hijos, tal vez por eso, después, si pues con esta ropa nomás ya todos se han criado (E-FI-15-06-2016 Pág. 35)

Manifestando que incluso en las comunidades de las que están migrando, los niños y jóvenes ya no visten la ropa típica, sino usan vestimenta occidental, la transmisión intergeneracional de los conocimientos se ve truncada. Los padres son los que definen que tipo de ropa van a usar los hijos al menos en la infancia y ellos están tomando la decisión de emplear vestimenta occidental en sus niños, la necesidad de poder adaptarse a contextos

urbanos, la discriminación que históricamente se ha sufrido por el uso de vestimentas y lenguas indígenas juegan un rol predominante en esta decisión.

Asimismo, las nuevas actividades económicas a las que se han adaptado para vivir en un contexto urbano han conseguido que muchos padres críen a sus hijos con una vestimenta occidental, dejando atrás las prendas tradicionales de sus ancestros.

FI señala que existe una relación entre la cultura y la vestimenta:

Poco a poco se está perdiendo, poco a poco la gente está cambiando ¿no ve?, mmm después la vestimenta tal vez se queda atrás, la cultura también se quede atrás así. No sabemos todavía. (E-FI-15-06-2016 Pág. 36)

Quedando la incertidumbre como manifiesta la joven si junto a la su vestimenta que se queda atrás “la cultura” también lo hará.

Desde el 2017 el mercado de ropa citadina se ha ampliado de gran manera, existiendo una gran variedad de opciones tanto de prendas nuevas, como un mercado de ropa usada que se extienden por gran parte de la calle Murillo desde la calle Calisaya hasta la calle Avaroa, los días domingos en la feria, donde acomodan su mercadería en puestos armados en la calle sobre plásticos que protegen la ropa de la tierra, con costos que van dependiendo del tipo y estado de las prendas. De lunes a viernes en algunas tiendas se puede adquirir ropa nueva, blusa, polerones, zapatillas deportivas, medias, chamarras y jeans.

La ropa americana ha ido permeando poco a poco en todo el territorio nacional, su larga duración, resistencia y precios económicos lo ha situado con una posición de ventaja sobre la confección nacional y la ropa nueva importada que por lo general procede de China. En un inicio fue el bajo costo lo que los llevó a emplearla en sus vidas diarias, comprar con dos bolivianos un pantalón en lugar de tejer por dos o tres meses fue un cambio bastante atractivo para realizar. El hombre que vemos a continuación mantiene el poncho, el kansul, pero ha cambiado su montera por una gorra deportiva, está ante un puesto de ropa de niños pequeños examinando las prendas atentamente para poder regatear el precio.

Figura 1

Ropa usada



Nota. Esta figura es parte del registro fotográfico trabajo de campo (Tarabuco 2016-2017)

La moda

Los cambios que se están generando en el poblado son cada vez más evidentes, los jóvenes muestran en sus personas un reflejo de la modernidad que los rodea, peinados, tintes y cortes de pelo son tomados del internet, de las series, novelas que ven, la ropa refleja una realidad repleta de marcas y estilos ajenos a lo propio.

En la siguiente imagen veremos la moda que muchos jóvenes han adoptado y también un poco de la transformación del Centro Poblado, la parte central de la foto nos muestra dos jóvenes frente a un puesto de lentes y joyería, a lado izquierdo de este puesto podemos apreciar un puesto de polleras y mantillas, al lado derecho un puesto de sombreros y tocados, detrás del puesto podemos percibir tiendas de venta de tejidos:

Figura 2

La moda



Nota. Esta figura es parte del registro fotográfico trabajo de campo (Tarabuco 2016-2017)

La vestimenta occidental es el pan nuestro de cada día de los jóvenes y adolescentes del centro poblado, los jóvenes se ven identificados cada vez más con los pantalones jean a media cadera con botas chupines, tenis, chaquetas de jean o chaquetas deportivas, gorras de béisbol y basquetbol planas, lentes de sol tipo Ray Ban aviador o Wayfarer deportivos. El estilo que la juventud está adoptando como parte de su identidad se encuentra fuertemente influenciado por actores, cantantes, futbolistas.

Efectos de las TIC

La tecnología se tiene también como un factor de cambio y se tienen aspectos positivos y negativos que presentar.

Como efectos positivos podemos indicar lo que la señora JVM manifiesta:
No había nada, solo mandaban cartitas cuando viajaban, ahí sabían, ahora cualquier cosa sabemos, que está haciendo, qué cosa está, donde está como está, está bien o no, está mal, todo sabemos y, por la radio, por la televisión, por celular. (E-JVM-23-07-2017 Pág. 48).

Este progreso les permite acceder a información de forma rápida y efectiva que antes no tenían, cuando las personas migraban debía pasar mucho tiempo para que las cartas e información les llegue a sus familias, ahora con la llegada de los teléfonos celulares, las personas se encuentran a una llamada, a un WhatsApp, a una video llamada de distancia. Este hecho lo pude apreciar por las llamadas que recibía algunas noches “Mama Faustina” tanto de su hija que vive en Santa Cruz como de su hijo que vive en Buenos Aires.

Ahora los jóvenes del centro pueden tener amigos en todas partes del mundo, ellos ya realizan videollamadas, chatean por el Messenger, se envían mensajes continuamente, con gente en otras ciudades y otros países. Incluso les ayudé a hacer un trabajo de inglés estando ya en Cochabamba, una muchacha me enviaba las fotos de sus textos y le enviaba la pronunciación de las oraciones por mensajes de voz, para que puedan practicar para la clase.

Como efectos negativos tenemos los testimonios del director del Colegio Aniceto Arce Lic. RGB que señalan la influencia de las tecnologías en la transformación de los jóvenes, las redes sociales, los teléfonos celulares, la televisión han ingresado con fuerza en la psiquis de esta población tan vulnerable y se han visto afectados:

Es perjudicial también yo lo veo un poco el tema de los celulares de la tecnología ellos imitan, imitan otras culturas asumen otros comportamientos, muchos de los jóvenes ya están en el tema de la moda sus aretes, su cabello largo, eh... sus uñas imitan ya, buscan un ejemplo a quien seguir, eso también se ha visto en el colegio. (E-RGB-22-07-2017 Pág. 48).

Él considera, que los jóvenes valoran su propia cultura pero que la influencia de los medios de comunicación y la tecnología están ganando fuerza en la apreciación de los jóvenes y están logrando desplazar lo propio por las modas que traen consigo. La adolescencia es una etapa difícil en la que los niños sufren cambios fisiológicos para ingresar a la etapa adulta, así como cambios psicológicos y emocionales que se ven afectados por el entorno que los rodea.

En el fondo valoran su cultura, también saben ellos de dónde son, lo que son, saben, pero también imitan, precisamente por la tecnología, la televisión, el internet, eso también repercute, medios de comunicación. (E-RGB-22-07-2017 Pág. 47).

La presión social tiene en la edad de la adolescencia una vital importancia porque es en estos años que el individuo se forma como persona, en la que los valores, y los estándares que van a regir su vida se va a generando, las tecnologías están cambiando estos estándares, la forma en la que se vive en otros contextos está influenciando a los jóvenes.

Los celulares están produciendo una transformación negativa según la señora JVM:

A los jóvenes mucho le afecta, uta ellos mucho ya también en el celular no más están ocupando, más que sus estudios están agarrando el celular, los jóvenes, mucho se dedican al

celular, cuando le hablamos ya no nos escucha ni siquiera no ve, si en la calle también están así (E-JVM-23-07-2017 Pág. 48).

Los jóvenes dejan de lado las actividades tradicionales, así como sus actividades académicas por entretenerse con este objeto, por ello la Sra. JVM considera que el celular está demasiado presente en la vida de sus hijos que, en lugar de escuchar a sus padres, de ocuparse de sus obligaciones se encuentran con el celular pegado a sus manos todo el tiempo.

Conclusiones

El contacto de los pobladores de Tarabuco con una vida cada vez más occidental está produciendo fuertes cambios en sus estructuras sociales, familiares, económicas, e identitarias, las personas que usan la ropa típica o como lo denominan en la comunidad los que usan “su cultura” son cada vez menos en el Centro Poblado incluso en los días domingos en los cuales, los comunarios llegan a comercializar e intercambiar sus productos.

Las opiniones de nuestros pares tienen un gran peso en los cambios, el cómo nos perciben los otros y cómo actúan en consecuencia a esta percepción tiene una gran relevancia en el cómo nos vamos a vestir, como vamos a actuar y qué es lo que vamos a reflejar. Si esta opinión influye en adultos ya formados, con mucha más razón en jóvenes que están desarrollando su identidad, el entorno que los rodea y las nuevas imágenes traídas a la comunidad por las redes sociales, los DVD, la televisión está transformando su ser.

El avance de las nuevas tecnologías, la globalización ha traído consigo para las comunidades cambios en sus estructuras socio económicas, en su identidad cultural, en sus usos lingüísticos. El desarraigo de sus raíces culturales es cada vez más evidente, la occidentalización de los jóvenes y niños del centro poblado de Tarabuco conduce al debilitamiento de la cultura, que terminará siendo únicamente la vestimenta de las danzas típicas o un elemento de promoción del turismo, los jóvenes e incluso las personas mayores de la comunidad que han dejado atrás las prendas tienen un desapego total de dichos elementos, que ahora son únicamente empleados en las festividades.

Dentro del centro poblado de Tarabuco estos juicios de valor influyen a que los jóvenes hagan comparaciones entre sí, quién sigue o no la moda del momento, los jóvenes exigen que sus padres se “aseñoren”.

Si bien el Centro Poblado de Tarabuco era una ciudad intermedia para poder proseguir con los estudios, y mucha gente de la comunidad terminaba trasladándose a ella, lo urbano del Centro Poblado quedó inserto en las estructuras mentales de los jóvenes que al tener que cumplir con el estándar impuesto por la uniformidad que pide la educación formal conllevan a sus padres a este auto desprecio y a “aseñorarse”.

La televisión tiene una gran influencia en los cambios que se van llevando a cabo en las distintas comunidades, dan una apertura a la modernidad y la globalización ya que no se cuenta con contenidos cultural y lingüísticamente apropiados.

Los celulares podrían ser una herramienta que fortalezca el uso de las lenguas indígenas y las culturas, y no únicamente una fuente de aculturación, para ello debemos lograr que los jóvenes vean los beneficios que sus lenguas y culturas tienen.

Referencias

1. Alem Rojo, T. (2000). *Comunicación y vivencia ¿"interculturalidad"? Runa.*
2. Barker, C. (1999). *Televisión, Globalización e identidades culturales.* Paidós Ibérica, S.A.
3. Betancourt, R. F. (2003). *Culturas y Poder. Interacción y asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización.* Desclee de Brouwer S.A.
4. Coronel Urquidi, V.M (2019). *Tarabuco punto de encuentro entre la comunidad campesina y la modernidad.* Tesis de maestría en Educación Intercultural Bilingüe. Proeib Andes-UMSS.
5. *Identidad—EcuRed.* (s. f.). Recuperado 25 de octubre de 2023, de <https://www.ecured.cu/Identidad>
6. Malinowski, M., Bronislaw. (1972). *Los Argonautas del Pacífico Occidental.* Planeta-Agostini.
7. Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Editorial Universidad de Antioquia.

Notas

* *Nota.* El presente documento es una síntesis del capítulo de resultados de la tesis de maestría en Educación Intercultural Bilingüe de Valeria María Coronel Urquidi titulada “Tarabuco punto de encuentro entre la comunidad campesina y la modernidad” (2019) supervisada por Pedro Plaza, con el auspicio del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes de la Universidad Mayor de San Simón. Publicamos este trabajo por su importancia temática de mostrar la transformación cultural en curso en poblaciones indígena-campesinas de Bolivia como resultado de la modernidad globalizante.

** Es una destacada abogada y académica boliviana, conocida por su compromiso con la educación superior y la interculturalidad. Egresada de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), Valeria ha dedicado su carrera a la enseñanza y la formación de futuros profesionales en el ámbito legal y educativo. Con un Diplomado en Educación Superior otorgado por la UMSS, Valeria ha ampliado sus conocimientos y habilidades pedagógicas, lo que le ha permitido desempeñarse con excelencia en el ámbito universitario. Su pasión por la educación y la interculturalidad la llevó a obtener una Maestría en Educación Intercultural Bilingüe del PROEIB Andes, una prestigiosa institución dedicada a promover la diversidad cultural y lingüística en la educación. Actualmente Valeria es docente universitaria en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) y en la Universidad Central (UNICEN), donde imparte cursos y talleres que integran su vasta experiencia en el campo del derecho y la educación. Su enfoque pedagógico se centra en la promoción de una educación inclusiva y equitativa, que reconoce y valora la diversidad cultural y lingüística de Bolivia. A lo largo de su carrera, Valeria ha demostrado un firme compromiso con la excelencia académica y la formación integral de sus estudiantes, preparando a la próxima generación de profesionales para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo con una perspectiva inclusiva y multicultural. Contacto: ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9297-1942> Dirección de correo electrónico: valeria.coronel@example.com

*** *Nota.* Tokoros y pinkillos preparación para la fiesta de la Pucara [Fotografía], por Valeria M. Coronel Urquidi. Comunidad de Chaupiloma, Tarabuco Bolivia, 28 de febrero 2017.



**Reseña del libro "De lo personal a lo social:
Conversaciones con intelectuales bolivianos"**

J. Fernando Galindo

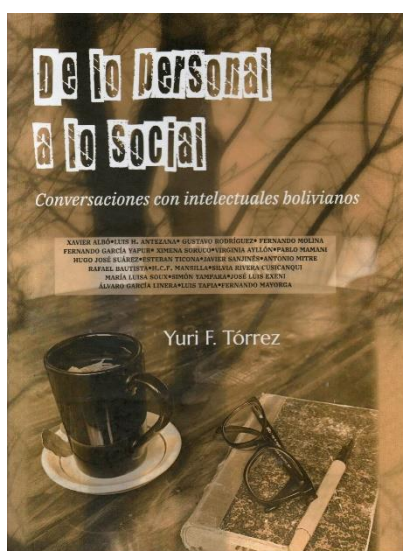
Reseña del libro *De lo personal a lo social: Conversaciones con intelectuales bolivianos**

J. Fernando Galindo**

Cómo citar: Galindo, F. (2024). Reseña del libro *De lo personal a lo social: Conversaciones con intelectuales bolivianos*, Revista Dialógica Intercultural, 3, 136-143.

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13170201>

Recibido: 3 de abril de 2024 • Aprobado: 4 de julio de 2024



Introducción

El libro de “De lo personal a lo social: Conversaciones con intelectuales bolivianos” de Yuri Torrez es una colección de entrevistas a veintiún intelectuales de Bolivia que proporciona información sobre el “perfil intelectual” de los mismos, sus “aportes bibliográficos” para comprender Bolivia y “las debilidades institucionales y teóricas de la ciencia social boliviana”. Las entrevistas fueron realizadas entre los años 2019 y el 2022, en un contexto de pre, durante y post pandemia del COVID-19, tanto de manera presencial, virtual y a través de preguntas enviadas a los/las entrevistados/as.

Los/as protagonistas del libro son los siguientes autores y autoras: Xavier Albó (+), Gustavo Rodríguez (+) Luis H. Antezana, Fernando Molina, Fernando García Yapur, Ximena Soruco, Pablo Mamani, Virginia Ayllon, Hugo José Suarez, Esteban Ticona, Javier Sanjinés, Antonio Mitre, Rafael Bautista, HCF Mansilla, Silvia Rivera Cusicanqui, María Coux, Simón Yampara, José Luis Exeni, Álvaro García Linera, Luis Tapia y

Fernando Mayorga: cuatro mujeres y diecisiete varones. De modo que lo que encontramos en el texto son mayoritariamente las perspectivas intelectuales masculinas sobre nuestra sociedad. Cabe mencionar también que el libro constituye una interesante muestra del paisaje intelectual de la zona Andina de Bolivia¹, sobre todo de aquellos intelectuales que reflexionan e investigan principalmente temas de identidad, cultura, poder y Estado. El libro es también una expresión de las preferencias y círculo intelectual más cercano, o afín, al compilador y sus intereses temáticos, teóricos, metodológicos y políticos.

Temas

El libro proporciona información e indicios para explorar varios temas del campo intelectual en Bolivia entre los cuales, destaco los siguientes.

Primero, proporciona interesantes indicios para explorar las subjetividades localizadas de sus protagonistas y de cómo las mismas son conformadas e influenciadas por tres factores: 1) las búsquedas personales (agencia), 2) los contextos familiares, educativos, académicos, disciplinarios, tanto dentro y fuera de Bolivia (estructuras institucionales), y 3) los momentos sociopolíticos que les ha tocado vivir, o en los que están interesados en reflexionar: dictadura, democracia, neoliberalismo, populismo (historia).

Segundo, las entrevistas proporcionan interesantes entradas, para comprender el proceso de *artesanía intelectual* (Mills, 1959) o el proceso de volverse y ser intelectuales en un contexto socio político y académico no siempre favorable al desarrollo de la labor intelectual. Respecto a este contexto académico hago mención a la experiencia de Gustavo Rodríguez Ostría quien afirma: “Yo me he formado en esa soledad académica, comprando libros, viendo, buscando. No hay una comunidad académica que te acompañe. Esa es una desgracia” (p. 36) y complementar esta perspectiva con la de Virginia Ayllon, en este volumen, “aceptar lo que la vida trae” (p. 83). Estas citas, expresan dos dimensiones del contexto donde se desarrollan nuestros procesos personales de artesanía intelectual: la *soledad*, por la inexistencia de una comunidad académica, y la *esperanza* de aceptar y continuar cultivando una vocación intelectual, a pesar de... Y estas dimensiones son apenas una muestra de los diferentes pliegues de los procesos de artesanía intelectual, presentes en las experiencias de los/las entrevistados/as.

Tercero, como los contextos políticos de las últimas cinco décadas: revolución nacional, gobiernos militares, neoliberalismo y populismo y sus efectos en los entornos inmediatos y mediatos de los entrevistados(as) han influenciado de maneras múltiples sus comprensiones de Bolivia, incluida la dimensión histórica, así como sus procesos de volverse intelectuales, sus trayectorias, sus preferencias temáticas, y sus herramientas

¹ Durante el acto de presentación del libro el compilador indicó que el objetivo inicial del proyecto era entrevistar a un número igual de intelectuales mujeres y hombres, pero que gran parte de las colegas mujeres expresaron su negativa a ser entrevistadas. Asimismo, indicó que tampoco fue posible entrevistar a intelectuales de Santa Cruz de la Sierra, a pesar de la intención inicial del compilador.

conceptuales. Destaca entre ellos los distintos posicionamientos, a favor y en contra, del Estado Plurinacional y el proceso sociopolítico actual.

Cuarto, desde la experiencia personal de investigación de los/las protagonistas, el libro proporciona también ricos indicios para explorar la caja de herramientas teórico-metodológicas adoptadas, adaptadas o construidas para comprender la complejidad de los procesos sociopolíticos y culturales de Bolivia. Respecto a esto, hago alusión a un aspecto sui generis sugerido por Xavier Albó: *“Para eso tengo que dormir, ya que el sueño es una actividad intelectual; muchas veces, se consulta con la almohada y sale el inconsciente, entonces ahí encontramos qué es lo que todavía falta, por ejemplo”*. (p. 12). Y también hago mención a la distinción entre “mirar” y “ver” planteada por Silvia Rivera: *“El racismo lo estudio etnográficamente. De vez en cuando me visto de pollera y salgo a las calles y mis amigos no me reconocen, me ven como si fuera un bulto, me empujan en las calles. Veo claramente que me miran, pero no me ven”* (p. 84). Considerando estas herramientas y las muchas otras mencionadas en las entrevistas, planteó la hipótesis de que las herramientas utilizadas por los intelectuales entrevistados se ubican entre dos polos. El polo de la adaptación creativa, estratégica, pragmática de herramientas teórico-metodológicas de la ciencia social en general, incluidas la historia y la filosofía, y el polo de la construcción de herramientas propias incorporando elementos de las vivencias, saberes y prácticas de los pueblos indígenas (por ejemplo, Sumaj Qamaña). Y entre ambos polos se ubican múltiples combinaciones de herramientas teórico metodológicas utilizadas de manera pragmática o por preferencias epistemológicas, ontológicas y políticas.

Quinto, el libro proporciona interesantes indicios para explorar los contextos y posicionamientos desde los cuales se reflexiona e investiga y produce conocimiento sobre Bolivia. Destaca la imbricación entre contextos académicos, sociales, estatales e institucionales. Un aspecto intrigante es la relación de algunos de los protagonistas respecto a los poderes de turno para desarrollar su labor intelectual. En un contexto académico con limitados recursos, la cercanía al poder proporciona un contexto adecuado, aunque no óptimo, para el desarrollo de la vocación y labor intelectual, quizás una estrategia de respuesta a las limitadas condiciones para el desarrollo intelectual y de investigación en nuestro medio. A propósito de la relación intelectuales-poder, HCFE Mansilla plantea lo siguiente respecto a dos destacados intelectuales de la generación post revolución del 52: Fausto Reinaga y René Zavaleta Mercado:

Como Reinaga mismo admitió, en 1944, cuando fue candidato oficialista a la Convención Nacional durante el gobierno de Gualberto Villarroel, utilizó toda clase de mañas y artimañas para conseguir una victoria electoral, instigando abiertamente a la violencia física contra sus opositores. En la obra citada él relató con auténtica fruición las trampas y los engaños que concibió para ganar por la fuerza una diputación. (p. 177)

Los marxistas latinoamericanos y bolivianos – y Zavaleta Mercado no fue, lamentablemente, una excepción a esta corriente – usaban el marxismo como un instrumento idóneo para explicarse su mundo y su época y también para allanar su camino al poder político. (p. 178)

Queda la interrogante, si estrategias similares fueron, o son, utilizadas en la actualidad por algunos intelectuales incluidos en este volumen, y otros, que producen y distribuyen conocimiento y bienes simbólicos en su lucha por el reconocimiento y prestigio en el campo intelectual. Respecto a esto último traigo a colación la siguiente cita de la entrevista con Fernando Molina que bien expresa elementos de esta relación y de la dinámica del campo intelectual en Bolivia:

Al final escribí mi primer libro, que fue un libro por encargo, pero me ayudó mucho a verme a mí mismo como un escritor profesional. Además, un escritor del tipo que sigo siendo ahora, un autor de ensayos. Un ensayista y un historiador contemporáneo, oficio este que es una extensión del periodismo. Ese libro se llamó Historia de la participación popular (1997) y en él hay dos biografías elogiosas, incluso zalameras, del presidente de entonces, Goni, y de Carlos Hugo Molina, el principal ejecutor de la ley de participación popular. (p. 51)

Creo que puedes analizarlo psicológicamente, pero también había una razón social. La búsqueda de poder intelectual. Pertenecía a la élite boliviana de una manera subalterna, en segunda línea, y deseaba un reconocimiento que me hiciera pasar adelante. Como no me interesa la plata, tenía que ser un reconocimiento intelectual, como el obtenido por Mesa. Así me convertí en un periodista gonista, en un historiador de las reformas gonistas, en un director de proyectos periodísticos. Hasta que llegó 2003 y las cosas cambiaron brutalmente. (p. 52)

Sexto, el libro también proporciona pistas para construir tipologías de intelectuales. En varios casos es evidente la combinación entre la labor intelectual y la labor de activista, o la combinación entre la labor de intelectual y de funcionario público, así como también de ensayistas y de investigadores...

La apuesta de recuperar la experiencia vivida

¿Qué sentido tiene la recuperación de la experiencia vivida de los/las intelectuales en el momento presente? Esta es una pregunta compleja y aquí quiero referirme brevemente a un aspecto: la polarización. Para lo cual parto de la siguiente cita de Silvia Rivera respecto al controvertido evento de fraude-golpe del 2019: *“Dices uno de esos argumentos y te dicen pitita. Dices el otro y te dicen masista. Entonces, está fatal la atmósfera política boliviana como para discutir y espero que se airee un poco el panorama para el bicentenario del año 2025”* (p. 186).

Hoy por hoy hemos perdido la capacidad de dialogar con la razón, debido a la exacerbación de la polarización política e ideológica que no permite distinguir entre el valor de una idea y el posicionamiento político e ideológico de las personas, incluidos los intelectuales. En este contexto es importante establecer diálogos, y fundamentalmente encontrar otras maneras de dialogar y este texto nos plantea indirectamente otra forma de posible dialogo, un dialogo desde la experiencia vivida en la cual el propósito, desde la perspectiva del que enuncia su experiencia, no es ganar el argumento con nuestros colegas, sino en un acto reflexivo examinar sus propios posicionamientos e interpretaciones sobre la sociedad

boliviana. En ese sentido, este libro es una primera invitación a realizar este diálogo indirecto o “*comunicación indirecta*” (Kierkegaard, 1959, p. 32) en la que no se impone al lector una verdad (por ejemplo, fraude o golpe) sino que lo desafía a pensar sobre estas cuestiones, y otras, por sí mismo, y llegar a conclusiones propias, ya que las verdades existenciales y subjetivas no pueden ser transmitidas directamente, sino que deben ser apropiadas por cada individuo de forma personal y auténtica. Y ojalá en el contexto polarizado en el cual actualmente convivimos en Bolivia, que como sugiere Rivera, tiene también profundas raíces coloniales, vayan surgiendo otros diálogos indirectos para tender puentes entre nosotros, no solo desde el saber y el conocimiento (la epistemología), sino desde la vivencia y el saber de la experiencia (la ontología).

Al realizar la lectura de este volumen, continuamente pensé en la utilidad de un estudio introductorio por parte del compilador sobre los temas emergentes en las entrevistas. Sin embargo, como él mismo aclaró en la presentación aludida, no se incluyó este estudio introductorio debido al enfoque periodístico que quiso darle a la obra. Este es un volumen valioso para comenzar a explorar en profundidad el paisaje o los paisajes interiores de los y las intelectuales en nuestro país y plantear derroteros actuales y futuros del rol de los intelectuales en el desafío de comprender nuestra sociedad. Felicito a mi apreciado colega Yuri Torrez, por el esfuerzo y compromiso de armar este volumen, e invito a leer el mismo para conectar las historias de los entrevistados/as con las vivencias y experiencias de los lectores. Concluyo esta invitación con fragmentos de la entrevista a Ximena Soruco, en este volumen, que captura bien una limitación fundamental del desafío de ser y formar investigadores e intelectuales en Bolivia y bellamente planteado metafóricamente por Carlos Medinaceli en lengua quechua: “*Chaupi p’unchaipi tutayarka*” (anohecio a medio día):

El 2012, el investigador Alfonso Hinojosa me invitó a escribir un prólogo para una selección de ensayos de Carlos Medinaceli, porque le comenté lo mucho que me había impactado su texto *Chaupi p’unchaipi tutayarka* (a mediodía anoheció) (1931). En esa época trabajaba en el PIEB, apoyando las redes de investigadores jóvenes que se habían formado en el país tras su experiencia en esta institución y que tenían muchas dificultades para seguir investigando, porque todavía no había condiciones para la producción intelectual en Bolivia, casi un siglo después de la denuncia que hacía Medinaceli en su artículo: *La juventud boliviana no llega al libro: revienta en un discurso, alumbra en un verso, promete mucho...* Luego encalla en un empleo, y se burocratiza; o se casa, y se domestica; o se da a la política, y se enchola, o se dedica a la bebida, y se degenera; o muere en edad temprana, o termina con un pistoletazo. (p. 78)

... el problema de esta forma de reclutamiento que también utilizan las ONGs es que convierte a los investigadores en cazadores de financiamiento que se ajustan a los temas y líneas de los financiadores, en vez de concentrarse en sus investigaciones en curso y que por ello son de más largo aliento. (p. 81)

El rendimiento de un deportista, así como el de un científico o el de un artista, se cultiva tras muchos años de formación y entrenamiento porque son ocupaciones de tiempo completo, son profesiones que no depende de lógicas ajenas a estos campos como: los likes o votos que reciban, las relaciones de confianza que establezcan con sus financiadores, ni siquiera su ideología. Por supuesto que en Bolivia el deporte, la ciencia y el arte suelen estar envueltos en lógicas corporativas, pero precisamente esto hay que romper o al menos atenuar para que existan formas meritocráticas de obtención de apoyo estatal. Quizá así no tendríamos talentos que “anohecen a mediodía”, salvo quizá por decisión propia, sino que aporten al desarrollo integral de nuestra sociedad. (p. 82)

Referencias

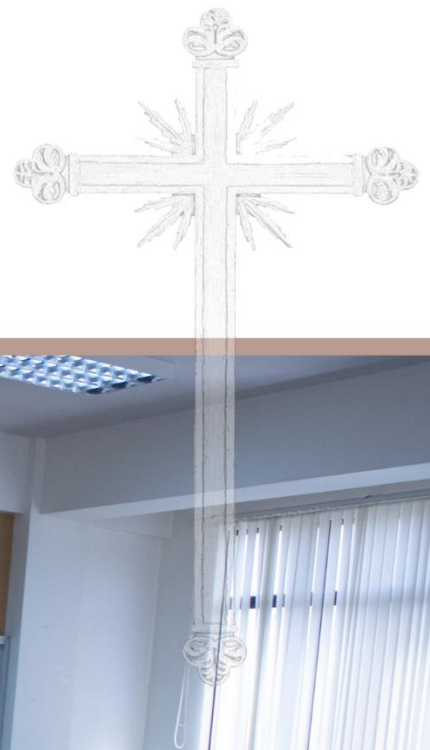
1. Kierkegaard, S. (1959). *Mi punto de vista*. Aguilar.
2. Mills, C.W. (1959). *The Sociological Imagination*. Oxford University Press.

Notas

* Un borrador de la presente reseña fue leída en el acto de presentación de este libro el cinco de junio de 2024, en el Centro de Estudios Universitarios (CESU), Universidad Mayor de San Simón (UMSS), Cochabamba.

** Doctor en sociología rural, Universidad de Missouri-Columbia (EE.UU.); postdoctorado en Educación, Universidad de Bath (Inglaterra); docente-investigador del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes en la Universidad Mayor de San Simón. Publicaciones : “Objectivities and trust in ethnographic research on and with Latin American indigenous peoples” (coautor), en *Co-creating actionable science: reflections from the field* (2020); “Escudriñando Bolivia desde sus patios traseros: una exploración del estilo de investigación de Xavier Albó”, en *Búsqueda* (2018); “Retorno de elites y disputa por el control del territorio entre residentes y campesinos en Torotoro”, en *Ecuador Debate* (2017). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5843-8943>. Dirección de correo electrónico: untimely1@hotmail.com

*** *Nota.* Adaptada de la tapa del libro *De lo personal a lo social: Conversaciones con intelectuales bolivianos*, por Bryam Zuna y Martín Colque, CI PROEIB Andes, 2024.



"Misa de Salud": La crítica amable de la Iglesia Católica a la Universidad

J. Fernando Galindo



“Misa de Salud”: La crítica amable de la Iglesia Católica a la Universidad

J. Fernando Galindo*

Cómo citar: Galindo, F. (2024). Ensayo “Misa de Salud”: La crítica amable de la Iglesia Católica a la Universidad, Revista Dialógica Intercultural, 3, 144-149. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13170020>

Recibido: 3 de mayo de 2024 • Aprobado: 28 de julio de 2024

La mañana del viernes 9 de diciembre de 2016, atendiendo a la invitación de las autoridades de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) asistí a una misa en homenaje de los 40 años de creación de esta facultad, acto que fue realizado en la Catedral Metropolitana San Antonio de la Plaza Principal de Cochabamba, Bolivia.

De inicio tenía dudas de asistir debido a limitaciones de tiempo. En esta época del año, en el PROEIB-Andes hay muchísimo trabajo pendiente que es necesario concluir antes de fin de año. Otra razón que me impulsaba a quedarme era la interrogante de qué provecho podría sacar de asistir a un acto religioso que mi querido colega Pedro Plaza, nominó imaginativamente como una “misa de salud”, dado el contexto de crisis de esta facultad y de la universidad en su conjunto. Sin embargo, creo que la razón principal que me detenía es la racionalidad de la “torre de marfil”, de que el saber y la verdad están dentro de los muros universitarios y de que quienes habitamos en la misma no necesitamos escuchar otros saberes y verdades, y mucho menos las verdades de un acto religioso.

Sin embargo, me siento contento de haber superado esta arrogancia y haber asistido a esta “misa de salud”. El sacerdote centró su mensaje en la universidad, mensaje que con cierta libertad me permitiría titular “Crítica Amable de la Iglesia Católica a la Universidad Mayor de San Simón”.

A

ntes de comentar los puntos de esta crítica amable, me refiero a las condiciones de posibilidad de la misma.

La catedral está en el centro de la ciudad y aquí todo se sabe

Cuando recibí la invitación para este acto religioso me preguntaba porque este acto no se hizo en los ambientes de la universidad. Por ejemplo, en el Aula Magna de la Facultad de Humanidades, lo cual hubiese posibilitado una mayor asistencia de docentes y estudiantes. Sin embargo, encontré respuesta a mi pregunta cuando el sacerdote indicó que “la catedral está en el centro de la ciudad y aquí todo se sabe”. Esta afirmación me permitió percatarme de que más que en una iglesia estaba en un centro de poder y de saber. Mientras

contemplaba los hermosos frescos de la cúpula principal de la catedral, me fui percatando del peso de este lugar de enunciación y por alguna razón extraña la figura del panóptico, como lugar central de vigilancia, tan detalladamente descrito por Michel Foucault en su libro *Vigilar y Castigar* (1977) se me vino a la mente. Claro que la centralidad espacial e histórica de la Iglesia en esta ciudad le permite tener una posición privilegiada para ver, escuchar, sentir, oler, alegrarse, sufrir por lo que ocurre en los alrededores; y en este caso concreto de lo que ocurre en la universidad.

También me percate que, por su ubicación central, la catedral es un espacio de saber, aquí todo se sabe. Y este todo se sabe no es un saber inspirado por Dios, sino una característica de su ubicación central. Históricamente, la plaza principal donde está ubicada la Catedral, es un espacio de expresión de las demandas ciudadanas. De hecho, la celebración de esta misa de salud, transcurrió teniendo como trasfondo, los petardos de una manifestación de protesta por la escasez de agua, una de cuyas consignas, “agua sí, ... no” junto al sonido de los petardos se entremezclaban con las palabras del sacerdote en mi mente. De modo que, por su ubicación, el saber aprehendido en la Catedral no es un saber del libro, sino un saber de las pulsiones fundamentales de esta sociedad, cuyas demandas pasan por la plaza principal.

De modo que la crítica amable del sermón de la misa de salud institucional de hoy, se hizo no desde un lugar distante de la realidad, sino desde un centro que tiene un saber.

Espiritualmente ustedes son mis hijos y tengo la obligación de decirles

Otra condición de la crítica amable de la iglesia a la universidad es un fundamento de carácter aparentemente religioso: de que espiritualmente estamos bajo la tutela y responsabilidad de la iglesia. Tutela y responsabilidad que en mi opinión fue imaginativamente asumida por el sacerdote para exhortar a una institución en crisis. Así como todo padre es responsable de exhortar a un hijo, el sacerdote como padre espiritual exhortó a los presentes, como expresión de su responsabilidad espiritual y social. Celebro esta actitud, pues quienes habitamos en la torre de marfil universitaria, hoy más que nunca, necesitamos escuchar a la sociedad y sus instituciones; superando la arrogancia que históricamente nos caracteriza como institución de educación superior. Hoy, más que nunca, es necesario callar y desarrollar nuestra capacidad de escucha atenta para restablecer nexos con la sociedad de la que somos parte y a la que nos debemos y de la cual estamos divorciados.

A continuación, destaco algunos elementos de la crítica amable de la iglesia a la universidad

La soledad de la universidad

Al inicio de la homilía, el sacerdote hizo algunas de las siguientes preguntas inocentes

- ¿Hay alguien de la COB presente? NO
- ¿Hay alguien de la Federación de Juntas Vecinales presente? NO
- ¿Hay alguien de la Gobernación presente? NO
- ¿Hay alguien de la Alcaldía presente? NO
- ¿Hay alguien del Comité Cívico presente? NO

Las respuestas negativas a estas inocentes preguntas de pronto fueron develando una triste realidad: la soledad de la universidad. Una parte de la universidad celebra sus 40 años, pero con ausencia de representantes de la sociedad a la cual la universidad declara servir en el papel. Esta indiferencia de la sociedad por una parte de la universidad plantea serias interrogantes sobre el sentido y sinsentido de la universidad en el momento presente. Estamos de fiesta, pero la sociedad no celebra con nosotros. Quizás al slogan de la protesta callejera de “agua sí” muy fácilmente podría añadirse el complemento de “universidad no”.

Una universidad de palabras

Otro elemento interesante de la crítica amable de la iglesia a la universidad es que esta se ha reducido a palabras, pero no palabras que mueven a la acción, o muestran hechos, sino palabras huecas que no edifican, sino destruyen. Y esta constatación plantea el desafío de reinventar la universidad, de una universidad de papel y palabrera a una universidad que hace, que construye y se co-construye junto a la sociedad y sus instituciones poniendo sus esfuerzos en aquellos problemas y demandas reales como el expresado por la marcha de protesta por la escasez de agua. Y en este desafío es importante conocer y aprender de nuestra propia historia institucional. Por ejemplo, se dice que cuando Martin Cárdenas fue rector (1940), la universidad producía productos agrícolas para alimentar parte de la población de la sociedad cochabambina. Tristemente hoy con más recursos, no producimos ni para abastecer el comedor universitario de nuestra institución. Algo debe cambiar para pasar de las palabras a la acción.

Una universidad de acoso y corrupción

Un tercer elemento de la crítica amable de la iglesia a la universidad hizo referencia a los lados oscuros de la universidad: el acoso, la corrupción, el tráfico de notas, elementos que son expresión del vaciamiento de la idea de universidad como academia, como centro de la búsqueda de saber y de la existencia de una universidad que linda en los límites de lo delincuencial.

Sin embargo, aparte de los elementos de crítica, el sermón planteó elementos para la reconstrucción de la universidad, de los cuales destaco dos.

Hacia un saber con valores

Desde la perspectiva del sermón un elemento crucial es el devolverle valor al saber. Que un saber sin valores es un saber vacío. Quizás la expresión de una universidad de palabras es también una expresión de este vaciamiento.

La universidad es como un pesebre

Finalmente, el sermón planteó la metáfora de la universidad como un pesebre, haciéndose eco del ambiente navideño y la necesidad de que la universidad tiene que pasar por un renacimiento institucional.

Referencias

1. Foucault, M. (1977). Discipline and punish: The birth of the prison. Pantheon Books.
2. Herrera, R. (20 de agosto de 2006). Martín Cárdenas: El hombre que descubrió el secreto de las plantas. Revista OH de Los Tiempos, <https://web.archive.org/web/20070626141801/http://www.lostiempos.com/oh/20-08-06/actualidad.php>

Notas

* Doctor en sociología rural, Universidad de Missouri-Columbia (EE.UU.); postdoctorado en Educación, Universidad de Bath (Inglaterra); docente-investigador del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes en la Universidad Mayor de San Simón. Publicaciones: “Objectivities and trust in ethnographic research on and with Latin American indigenous peoples” (coautor), en *Co-creating actionable science: reflections from the field* (2020); “Escudriñando Bolivia desde sus patios traseros: una exploración del estilo de investigación de Xavier Albó”, en *Búsqueda* (2018); “Retorno de elites y disputa por el control del territorio entre residentes y campesinos en Torotoro”, en *Ecuador Debate* (2017). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5843-8943>. Dirección de correo electrónico: untimely1@hotmail.com

** *Nota*. Clases universitarias [Fotografía], por Marcelo Siles, Cochabamba, Bolivia, 2023.



Tercer número

Cochabamba, Bolivia 2024

