

Un panorama sobre la investigación educativa en el IEB

Mario Yapu Condo¹

Gracias por la invitación que me han hecho para comentar y tomar como motivo los trabajos de lectura y tal vez hacer algunas reflexiones. No voy a tratar la parte técnica del comentario de los textos. Específicamente, la sugerencia ha sido que me limite a la problemática de la educación con relación a la interculturalidad que, en Bolivia, se ha desarrollado a partir de los años 80 y sobre todo los 90. Cuando digo avatares, me refiero a cómo ha ido evolucionando, y en ese proceso qué rol jugaron las investigaciones y los trabajos que se han realizado en el Instituto de Estudios Bolivianos.

He elegido comentar tres textos referidos a esta temática, aunque también se han curioseado algunos textos que estaban entre los 28. Son interesantes todos, pero me voy a limitar a estos, principalmente. Voy a comentar las últimas discusiones que son más abiertas en torno a la educación, interculturalidad y descolonización. En ese sentido, me parece que uno de los trabajos² corresponde a los años 90. Estos años hay que verlos como resultado de la década de los 80, en el sentido que la problemática de la sociedad boliviana, donde se plantea el tema indígena, la identidad y la formación de actores indígenas, emergió ahí. Así, el reconocimiento de la cultura ancestral se evidencia más en el plano educativo con la reforma del año 1994. Pero sus antecedentes están a principios de los años 1982 y 1983. Los documentos, por lo menos, para mí básicos, están ahí en el sentido político que se planteó y que claro todo el proceso que vivió la década de los 80, fue un período de una suerte de domesticación de ese discurso político

1 Mario Yapu es doctor en sociología y antropología por la Universidad de Lovaina, Bélgica.

2 Se refiere al artículo de Zacarías alavi “Propuestas para la licenciatura en pedagogía intercultural bilingüe”, publicado en *Estudios Bolivianos* N° 1.

donde había una reivindicación de la educación bilingüe con el reconocimiento de la identidad de los indígenas. Eso fue, como digo, domesticado y trabajado toda la década de los 80 hasta concretarse en la Reforma Educativa del 1994. Lo que conocemos nosotros de esta reforma es que recoge indudablemente la educación intercultural y bilingüe, pero técnicamente bastante depurada de lo que había sido planteado a principios de los 80.

Entonces, hay que entender el texto en ese marco, escrito por Zacarías Alavi y otros autores que trabajan y participan del mismo. El trabajo no es propiamente una investigación o un ensayo sino una propuesta. Entonces, como a menudo nos sucede en la investigación, en Bolivia, los investigadores que estamos en esta área, siempre estamos exigidos de querer hacer investigación, pero también, y al mismo tiempo, exigidos a dar algunas propuestas. En este sentido, el propósito del trabajo responde a la iniciativa de crear programas de licenciatura para la formación de recursos humanos que fortalezcan la educación intercultural y bilingüe. Es un documento interesante que tiene la característica de recoger las experiencias del momento. Brevemente, se refieren a la experiencia del proyecto de educación intercultural bilingüe. Ustedes recordarán, fue un programa muy interesante ejecutado entre el 90 y 94, promovido por UNICEF y un equipo de técnicos bolivianos que fueron a formarse en Puno, Perú, y que desarrollaron esas experiencias del PEIB, o Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Esto es como uno de los antecedentes. Hay otras experiencias como éstas que se pueden rescatar en cuanto a la educación bilingüe vinculada a la iglesia. Recogiendo todo esto, los autores hacen la propuesta de la formación de recursos humanos a nivel licenciatura. Me parece que esa es la particularidad.

Ahora bien, ¿qué se puede decir sobre este trabajo? Me parece que los investigadores estamos siempre entre dos mundos, donde nos exigen por un lado propuestas y, por el otro, investigaciones con producción de datos. Y como yo soy más investigador, veo esa limitación de que cuando uno quiere generar conceptos encuentra dificultades, hace rato al escuchar la ponencia del anterior participante, daba susto porque era alguna cosa relacionada con la filosofía o epistemología. Y en investigación estamos, en realidad, con cosas más prosaicas, con muchas cosas de datos y de opiniones de la gente. Situaciones en las que es difícil conectar entre la producción de conceptos abstractos y la producción de datos empíricos y, en general, las propuestas son una reducción esquemática de esa reflexión supuestamente filosófica o teórica, tal como el expositor anterior sugirió. Y los datos que apenas tenemos producidos requieren ser procesados. En los años 90 era aun peor. Si uno recorre la historia de esos años, la universidad tiene muy poca producción en términos de investigación. Lo que se reconoce de la investigación en Bolivia, remonta a los años 60 y 70 que fueron muy ricos, pero, fueron investigadores extranjeros los que aportaron a la investigación andina y sobre su cultura. En cambio, los propios bolivianos produjeron muy poco

y lo que produjeron, fueron más ensayos. A veces, en broma, alguien me decía: “haber indíqueme un boliviano que haya hecho un trabajo de terreno en Bolivia y en el campo, un trabajo de campo de tres meses, cíteme un boliviano que haya investigado y recogido datos”. No había ni uno o había muy poco. Entonces, en ese ámbito, uno puede comprender las limitaciones de este tipo de trabajos y propuestas. Dónde quiero llegar. Quiero llegar a donde uno se aventura con este tipo de trabajos, uno quiere explorar cosas nuevas, conceptos nuevos y experiencias nuevas. Pero al final, uno va ratificando lo que uno ya sabía. Como ya sabemos, volvemos a los propios autores clásicos, tan criticados, como occidentales, capitalistas y todo lo que ustedes ya conocen de memoria. Para decir esto, y hablar de ciencia, volvemos a Mario Bunge. Este autor es obviamente muy reconocido en el ámbito de la física, pero seguramente no da posibilidad a la innovación de las ciencias humanas. Entonces, eso es un poco la limitación de las propuestas. Tiene una excelente bibliografía, pero novedad no existe.

El segundo texto es de la Dra. Maric³, un interesante ensayo escrito en el año 2003 durante el contexto de crisis política del país. Yo diría que es un trabajo interesante, pero yo creo que es, igualmente, el reflejo de la situación del país. Habla de las debilidades de la reforma del 94, señala aparentemente que el aspecto socio-productivo podría recuperarse de las experiencias de Warisata, seguramente, en los Andes y otras culturas indígenas que la reforma del 94 no había tomado en cuenta. Eso es cierto. Al respecto, podemos decir que la Reforma actual ha asumido, como concepto central de su propuesta, la educación socio-productiva. Pero, una cosa es obviamente hablar de propuestas y otra cosa es de qué se está hablando en concreto, en la acción pedagógica. Como investigador me pregunto sobre ¿qué tipo de experiencia o concepto puede ayudar a pensar desde el terreno? Yo creo que eso es otro debate más actual o para el futuro. Sí me parece interesante la educación socio-productiva que había olvidado la reforma del 94 y que actualmente ya está institucionalizada en la Ley y todos los reglamentos. Pero aún existe un vacío enorme en la producción de datos y conceptos que puedan mostrar realmente en qué consiste esta educación indígena de la que hablamos. Una cosa es volver a recorrer las lecturas de Guamán Poma, donde efectivamente hay referencias a las “siete calles” como caminos de formación y educación que él describe. Pero, más que eso no tenemos. Esto se debe en parte a la falta de la producción de datos y de metodologías. Tenemos más ensayos y reflexiones, pero no hay datos y conceptos sobre los procedimientos. Como investigador sigo preguntándome ¿cuál es la metodología de la educación indígena socio-productiva que sea posible incluirla en un objeto o un espacio que llamamos escuela? En otros términos, cuáles son los conocimientos indígenas socio-productivos que puedan ser escolarizables. Esto es un desafío importante, salvo que ustedes

3 “La tragedia de la educación en Bolivia. Un ensayo reflexivo”, *Estudios Bolivianos* N° 11.

estén de acuerdo, tal como trataron de condenar la escuela en los años 70, cuando se decía que la escuela era algo que debía quitarse del proyecto de la sociedad, propuesta de Iván Illich. A propósito, a veces yo bromeaba proponiendo que la escuela sigue vivita y coleando. Por eso se tiene que pensar en cuáles son las posibilidades de generar esos conocimientos indígenas que podrían ser articulados, integrados o generados con relación a la escuela, al objeto que conocemos. Esto es una crítica que, creo, señala el artículo. Pero, al mismo tiempo, sigue alimentando o abriendo más reflexiones que investigaciones empíricas.

El tercer artículo tiene que ver con la reflexión sobre la complejidad y perspectivas holísticas en educación⁴. Yo no sé si son conceptos totalmente nuevos, pero en Bolivia sí lo son. Yo me acuerdo del trabajo de Maturana. En una experiencia en Bélgica entre el 81 y 82, había un seminario donde asistíamos científicos, físicos, químicos y matemáticos para reflexionar efectivamente conceptos nuevos como la complejidad que requiere la sociedad y que deberíamos tenerlos en cuenta. Estaba Edgar Morin, él era uno de los principales promotores de este tipo de encuentros que eran muy ricos para escuchar a matemáticos y físicos, dialogando con antropólogos o paleontólogos. Y ahí se referían, por ejemplo, a Ilya Prigogine con quien nos llega el concepto de “bifurcación”⁵ que ha trabajado este autor. El libro de Prigogine leíamos como un texto obligatorio en antropología, que es *La Nueva Alianza*, un texto ya clásico ahora sobre la investigación en Ciencias Químicas, Bioquímicas y Biológicas. Ahí había efectivamente una nueva discusión. Por eso creo que, a veces, si bien podemos criticar que el occidente trajo e impuso conocimientos sobre las culturas subalternizadas, ellos mismos comenzaron o al menos avanzaron en la crítica de su cultura, su ciencia, etc. Este concepto de subalternizar igualmente llama la atención, porque da más motivos para discutir, que otra cosa, digamos. Entonces, aquellos científicos ya se dieron cuenta del problema que provocaba ese conocimiento que venía desde hace cuatro siglos atrás. Es decir, la física clásica. Incluso, los matemáticos mismos estaban pensando en la década de los 80 en cómo se podría cambiar ese paradigma que se había instalado en el occidente abanderado por la ciencia y la tecnología desde el siglo XVII y XVIII.

Por todo esto, fue interesante leer el artículo de Tintaya, pero al mismo tiempo hay que reconocer que no es tan nuevo el tema. Lo que yo creo es que no lo hemos pensado e introducido al ámbito de la educación. Confieso que es muy

4 Se refiere al artículo “Una educación para el desarrollo de agentes interculturales” de Porfidio Tintaya publicado en *Estudios Bolivianos* N° 11.

5 Ilya Prigogine (Premio Nobel de Química en 1977) se refiere con “bifurcación” al debate entre la física clásica de Newton que define de una cierta forma (determinista) el mundo y lo que se genera con otras formas de pensar las cosas y la vida. En ese sentido el autor estudia sobre todo el campo de la “probabilidad” y el de la “flecha del tiempo” desde la termodinámica; un tema muy complejo para nosotros.

complicado, y felizmente no trabajo en propuestas, me escapo siempre de eso. Yo prefiero, con las limitaciones que uno tiene en investigación, tratar de ver efectivamente qué podría hacer la educación incluyendo esos conceptos de complejidad en la práctica educativa. ¿Dónde y cómo se recoge los datos sobre aquello? Eso es un problema muy complicado para los investigadores.

Una anécdota que yo recuerdo. Entre el año 2003 al 2005 había una experiencia de investigación en Potosí, donde las autoridades originarias habían contratado a determinada universidad para que les ayude a realizar investigaciones, con la idea de que los indígenas vayan a hacer investigación y que no sean los investigadores expertos los que les enseñen como habitualmente hacemos. Entonces, había un primer momento en que esa universidad discutió con los amautas sobre la Chakana. Pero llegó un momento en que debieron preguntarse, cómo hacemos la investigación empírica, el trabajo de campo. Y ahí les dijeron básicamente que vayan a realizar encuestas. Este es un ejemplo típico que muestra el hecho de que a menudo glosamos en términos teóricos sin tener procedimientos y métodos aplicables. Si asumimos una epistemología no normativa, sino creativa y práctica, requiere trabajar ambos niveles, tanto la reflexión conceptual como la parte procedimental. Así, no se entiende cómo se pudo trabajar el tema de la Chakana conceptualmente, pero llegado el momento del trabajo de campo se aplique una encuesta, sin mayores discusiones, sabiendo que la misma encuesta tiene problemas, pues, como escuché hace rato, tiene diversos supuestos epistemológicos. En efecto, así es.

De otro modo utilizaríamos cualquier cosa como sea, ¿no? Y no se trata de eso. Por ello, es bastante complicado, en términos de la investigación, utilizar y recurrir a conceptos totalmente abstractos. Por eso, es interesante y creativo leer estos trabajos desde el punto de vista de la investigación. Yo creo que tenemos muchas limitaciones.

Y en ese sentido, hay que hacer, tal vez, un comentario a la UMSA y al Instituto mismo. Hay que preguntarse: ¿Qué tipo de conocimientos y procedimientos nuevos se han generado desde el Instituto? Y de manera general desde ¿la universidad? Yo soy bastante crítico frente a la universidad aunque estoy ahora vinculado a la misma. Yo creo que ésta no ha generado conceptos que hayan tenido resonancia de política pública en Bolivia. Si hay autores, habría que mencionar quiénes son y cuál es la propuesta metodológica conceptual que la universidad haya generado y que se haya, de alguna forma, debatido en público y haya entrado a las reformas educativas. Tengo la impresión de que se ha producido, más o menos, el camino inverso. Es decir, no es la universidad la que ha producido cosas nuevas, sino que más bien la política ha tenido resonancia en las universidades. Entonces, habría que ir más allá en la reflexión del aporte en la parte conceptual y metodológica que podía haber hecho el Instituto.

El otro trabajo es sobre descolonización, la evolución de la interculturalidad hacia la descolonización⁶. Creo que efectivamente ha pasado por tres momentos. El primer momento se ha dado, como dije, en la década de los 80. Que a diferencia de quienes dicen que esta década fue una pérdida, yo creo que esta década fue muy productiva en Bolivia, pero también en otros lados. Yo creo que la frase conocida de “pérdida” es creativa en relación a la crisis (alguien dijo que los momentos de crisis son también momentos creativos). En lugar de ser una década de pérdida, fue una de aprendizaje y apertura de nuevos caminos. Es cierto que fue una década bastante crítica, pero, al mismo tiempo, fue una en que se incubaron nuevas estrategias que se concretaron en la década de los 90. En ese sentido, la década de los 80 fue aquella que preparó el camino de cómo encarar la problemática que se generó antes, en el año 1974. No hay que olvidar que la crisis mundial que se generó en ese momento fue importante. Especialmente para la educación muy importante. En Europa, las reformas que se dieron fueron en los años 69 y 70. Pero no duraron ni cinco años, porque la crisis del 74 llegó.

Los presupuestos se redujeron y las reformas tuvieron que reducir sus ambiciones. Y ahí el neoliberalismo llegó. La señora Thatcher (Primera Ministra del Reino Unido entre 1979 y 1990) sepultó totalmente las reformas que habían comenzado en diversos países de Europa. En Bolivia, los hechos suceden con un poquito de retraso pero son las mismas olas que repercuten de alguna forma. Entonces, yo diría que el primer período fue creativo en cuanto al tema de la interculturalidad. En los años 90, la interculturalidad criticada, como la interculturalidad diferencialista, fue producto de la domesticación de la que hablamos antes, en la segunda parte de los 80. Efectivamente, se ha hecho mucho énfasis en lo que es la diferencia y el respeto del otro, donde todos somos diferentes pero debemos respetarnos, todos somos hermanos. Yo, alguna vez, en ese período bromeaba con alguien diciendo que es imposible que usted convenza a alguien con ese eslogan o ese discurso; es decir, ¿somos diferentes y respetémonos en un mundo de desigualdad? Eso es como la mentira, pues tiene patas cortas: sostener que la diferencia puede ser el principio de humanidad. Aunque, al mismo tiempo sabemos, y los biólogos ya nos han enseñado, que el principio de nuestra vida no es tanto la similitud sino la diferencia, que es lo que nos hace seres humanos. En este sentido, la diferencia es efectivamente importante. Pero, en una sociedad tan desigual como es la boliviana, aquel discurso de interculturalidad tenía patas cortas. Si no se discutía el componente de la desigualdad, ese discurso no iba a soportar. Y eso es lo que sucedió de alguna forma. La Reforma del 94 trató de sobrellevar el discurso de la diferencia y llevar el discurso de la diversidad a las escuelas. Y la interculturalidad se redujo a ese nivel.

6 Se trata del artículo “La perspectiva de la descolonización educativa intracultural e intercultural” de Victor Hugo Quintanilla, publicado en *Estudios Bolivianos* N° 17.

Sin embargo, y paralelamente, la desigualdad había crecido. En el 2000 era evidente en los índices, que la desigualdad había crecido. Y era de esperar que esta desigualdad tenga sus efectos y eso es lo que sucedió con las crisis de estos años. La crisis de la política y de los partidos políticos, coincide con este razonamiento un poco singular y simplificante de la interculturalidad, sobre todo acentuado en lo cultural olvidando el componente de la desigualdad económica y social. En ese contexto, el tercer momento de la interculturalidad está vinculado con la reivindicación de igualdad de oportunidades y con la recuperación del discurso político de los años 80, la inclusión de los pueblos y culturas indígenas con sus propias identidades. No ha sido raro que algunos intelectuales afirmen que descolonización, en una de sus acepciones, no sea más que la igualdad de oportunidades. Si es así, no hemos ido muy lejos porque la igualdad de oportunidades, el concepto de igualdad, viene por lo menos desde hace tres siglos. Por tanto, la novedad no viene por ahí. Por eso mismo, el debate de este tercer momento de la interculturalidad está relacionado con la descolonización, cuyo significado no hay que entenderlo solamente en el plano cultural. Hay que reponer lo que estaba planteado en la década de los 80, la transformación del plano político y económico. Si no se trabaja en las tres dimensiones mínimas de la descolonización, el proyecto tiene limitaciones intrínsecas, sobre el cual yo he escrito en otras publicaciones. La dimensión cultural, por cierto, es importante, pero, si no se trabaja los patrones de poder que están a la base de la política y la gestión de las vidas humanas y si no se descoloniza las formas de dominación, esta descolonización no ira lejos. Tampoco avanzará, si la descolonización no cuestiona en serio y transforma los sistemas productivos económicos vigentes.

Ahí estamos patinando ahora. La Ley educativa está, pero no sabemos cómo podría funcionar la descolonización o cómo sería un sistema productivo económico descolonizado. Y no sólo eso, sino que sea posible escolarizarlo. Una cosa es pensar en grande la sociedad, otra cosa es que eso pase a ser enseñado en instituciones que llamamos las escuelas. Esto requiere tiempo. Por ejemplo, en química hay profesores o investigadores que descubren algo pero ven pasar mucho tiempo hasta que sus descubrimientos –conocimientos– lleguen a las universidades, colegios y escuelas. Pasa por lo menos 15 o 20 años y ya no son los mismos profesores-investigadores que llevan dichos conocimientos descubiertos décadas antes a las escuelas. Son sus asistentes o sus nuevos colaboradores los que llevan a los manuales de química. Es lo mismo aquí. No tenemos en este momento un proceso de conocimiento descolonizador en el plano de las investigaciones –científicas– (recuerden el ejemplo de la Chakana) donde las universidades debieran involucrarse, ni tampoco en el conocimiento y reconocimiento de los mecanismos productivos distintos; para eventualmente decir: mire, esto puede ser posible hacer (cuando decimos “esto” nos referimos a los sistemas productivos rurales o urbanos; es decir hay que preguntarse cómo se desarrollarían

las industrias sobre bases diferentes a las del siglo XIX?, porque da la impresión que Bolivia no ha salido del patrón industrial de este siglo), y no solamente ser pensable de manera diferente con relación al sistema capitalista occidental, sino que además sean procesos productivos nuevos y enseñables y que los maestros puedan manejar en la escuela. Eso es un proceso bastante desafiante y complejo en términos epistemológicos y didácticos. Yo creo que el artículo va en ese sentido de la reflexión de cómo se podría avanzar con la idea de descolonización.

Termino agradeciendo por la invitación y por su tiempo. Muchas gracias