

ETNOFAGIA ESTATAL

MODERNAS FORMAS DE VIOLENCIA SIMBÓLICA

(UNA APROXIMACIÓN AL ANÁLISIS DE LA REFORMA EDUCATIVA)

Félix PATZI P. *

Resumen

En 1994 se dicta la reforma educativa, en donde se incorpora a la interculturalidad y el bilingüismo como una política educativa que, aparentemente, reivindica los valores de la identidad de las naciones originarias y/o indígenas. Sin embargo, en cuanto se refiere a los contenidos educativos, continúa imponiéndose e inculcándose los mismos significados de la cultura dominante considerada como legítima, sólo que a diferencia del anterior proceso que se inculcaba en idioma oficial castellano, ahora se realiza mediante el idioma vernáculo y/o nativo. De este modo la clase dominante va incorporando a los indígenas más aceleradamente a la lógica neoliberal. A este nuevo mecanismo de integración le hemos denominado *etnofagia estatal*, como una moderna forma del ejercicio de la violencia simbólica.

Palabras claves: *Bolivia, reforma educativa, interculturalidad, violencia simbólica, etnofagia estatal.*

ETHNOPHAGIE ÉTATIQUE

LES FORMES MODERNES DE LA VIOLENCE SYMBOLIQUE SUR LA CULTURE INDIGÈNE
(ÉLÉMENTS POUR UNE ANALYSE DE LA RÉFORME ÉDUCATIVE)

Résumé

C'est en 1994 qu'a été promulguée la réforme éducative qui incorpore l'interculturalité et le bilinguisme comme les éléments d'une politique éducative qui, en apparence, revendique les valeurs d'identité des nations d'origine et/ou indigènes. Cependant, les contenus éducatifs sont toujours imposés de la même manière, et on continue d'inculquer les mêmes paramètres de la culture dominante considérée comme la légitime. La seule différence avec le processus antérieur qui était transmis en langue espagnole, c'est que l'actuel est véhiculé à travers les langues vernaculaires ou indigènes. De cette façon, la classe dominante peut transmettre beaucoup plus rapidement la logique néo-libérale aux indigènes. Nous avons appelé ce nouveau phénomène d'intégration ethnophagie étatique qui est une forme moderne de l'exercice de la violence symbolique.

Mots clés : *Bolivia, réforme éducative, interculturalité, violence symbolique, ethnophagie étatique.*

* Casilla 12242, La Paz, Bolivia.

STATE ETHNOPHAGY
MODERN FORMS OF SYMBOLIC VIOLENCE ON INDIGENOUS CULTURE
 (ELEMENTS OF ANALYSIS OF THE EDUCATIVE REFORM)

Abstract

In 1994 the Educative Reform Law was established. It includes interculturality and bilingualism as principals aspects to revindicate the importance of the original or indigenous national identity. However, the contents of the educative reform goes on imposing and inculcating the same meanings of the dominant culture considers as the only legitimate ones. The only difference from the way the previous reform proccess operated—in which Spanish was taught as the official language—is that nowadays it promotes the same contents using native language. This way, the dominant class manages to include the native population into the neoliberal logic even faster. We call this new integration mechanism *metnofagia estatal* (state ethnophagy), considering it a new way of symbolic violence.

Key words: *Bolivia, Educative Reform, interculturality, Symbolic Violence, state ethnophagy*

INTRODUCCIÓN

Una de las condiciones básicas para la existencia del Estado (ya sea moderno o atrasado) es su capacidad de poner en marcha mecanismos de integración. Por ello, cada cierto tiempo, renueva tales mecanismos y ejerce permanentemente—dice Bourdieu—una acción formadora de disposiciones duraderas, a través de todas las coerciones y disciplinas corporales y mentales que impone uniformemente al conjunto de los agentes (Bourdieu, 1997: 117).

Bajo esta lógica deben entenderse las reformas estatales que se implementaron a partir de 1994. Si bien el Estado del 52 llevó adelante diversos mecanismos de homogeneización e integración, ellos no fueron suficientes como para incorporar plenamente a las otras culturas. El etnocidio frontal, más que integrar, potencialmente fue creando FOCOS DE RESISTENCIA y de REBELDÍA. Es así que esta forma de llevar adelante el proyecto de integración entró en una notoria crisis.

Una vez que fracasa el “Estado del 52” (1), los liberales fueron preocupándose cada vez más por las estrategias adecuadas para transplantar las instituciones liberales a las naciones y culturas tradicionalmente excluidas. En tal sentido, el Estado no abandona el carácter integracionista y asimilacionista, empero, para promocionarlas, deja de lado los métodos abiertos y frontales de etnocidio cultural y opta por métodos más simulados.

(1) El documento se moverá en dos planos, simultáneamente tratando de entender los resultados de la escolarización gratuita y obligatoria emprendida después de abril del 52—o sus fracasos—, así como indagando en los discursos y contenidos puestos en escena antes y después de la promulgación de la Reforma Educativa. La hipótesis central es decir cómo la Reforma Educativa no es sino la continuación de los objetivos integradores y jerarquizadamente homogeneizadores de la expansión del sistema escolar postrevolucionario, implementados por otros medios.

“... En este proceso dicta reformas atrayentes para las nacionalidades, crea también condiciones para que ellos mismos sean partícipes del proceso de destrucción de su nación en marcha, a través de la democracia y el mercado, como valores del liberalismo”(Patzí, 1997: 155).

A este proceso de etnocidio cultural, por medios más simulados y a largo plazo, le vamos a llamar **etnofagia estatal**.

Polanco, refiriéndose al tema, dice que en este proceso “como regla general se inicia el abandono de los programas y las acciones explícitamente encaminados a destruir la cultura de los grupos étnicos, y se adopta un proyecto de más largo plazo que apuesta el efecto absorbente y asimilador de las múltiples fuerzas que pone en juego la cultura nacional dominante.”(Díaz, 1991: 97)

En este proceso de etnofagia estatal, la incorporación de personajes de origen indígena en los primeros planos de la vida nacional es muy importante. Sin embargo, ello no necesariamente significa que éstos asumieran los intereses de las naciones de donde provienen sino que, más bien, están ahí para avalar y legitimizar su propia liquidación y exclusión como proyecto nacional.

Entonces, consideramos que tanto la reforma de la Constitución Política del Estado como la promulgación de diversas leyes de carácter “pluri-multi”, están enmarcadas bajo esta lógica. Es en este contexto que nos permitimos analizar la Ley de Reforma Educativa, habiendo pasado cuatro años desde su implementación. Los teóricos salidos de la casta y clase dominantes (derechistas e izquierdistas blancoides: lo que los une a ambos, es la cultura occidental) no se han cansado de mencionar que la Reforma Educativa, en caso de aplicarse tal como reza la norma, es otra de las leyes que tendrá un efecto positivo para la población indígena.

Después de su promulgación en julio de 1994, la Ley de la Reforma Educativa (LRE) se ha vuelto una de las áreas estatales menos comprendidas por la sociedad ya que sus resultados hasta ahora sólo se traducen por cambios administrativos y no todavía por transformaciones en los sujetos y en la sociedad. Sin embargo, en este trabajo, al igual que en el análisis de otras leyes, nos acercaremos a evaluar críticamente la LRE bajo tres conceptos fundamentales:

1. La Interculturalidad como simple ilusión colectiva.
2. La Reforma Educativa como la continuidad de las jerarquías coloniales.
3. La Reforma Educativa como violencia simbólica y/o legitimación de la modernidad neoliberal

1. LA INTERCULTURALIDAD COMO UNA SIMPLE ILUSIÓN COLECTIVA

Es evidente, como muestran los historiadores, que la clase dominante siempre se interesó en la civilización de los indios, es decir, en querer integrarlos conforme a la *arbitrariedad cultural* (2) considerada como legítima. Puesto que los principios de la

(2) Arbitrariedad cultural, según Bourdieu, es aquella cultura que la clase dominante estructura y convierte en estructurante para el resto de los grupos sociales como legítima, imponiéndola e inculcándola como algo suyo.

modernidad se basaron en el reinado de la razón occidental (ciencia), en la normalización y la estandarización de códigos simbólicos, todo ello se hizo en desmedro de aquello considerado como no científico, como pagano, como creencia, etc. Por ello que a los indígenas no sólo se les considera como analfabetos sino incluso como carentes también de cualquier cultura básica. Podemos apreciar la visión de diferentes organismos tanto estatales como privados, en la década de 1950 (3):

“Más de la mitad de la población no sólo es analfabeta (...) sino que carece también de una cultura básica acerca de las formas de vida y normas de conducta para mejorar sus primitivas condiciones de vida (...) tanto por razones religiosas, de ética general, como económicas se ha tratado de elevar los atrasados a un nivel superior espiritual y material.”(Hurtado, 1987: 37)

Así implementaron y universalizaron las tecnologías de poder y administración consideradas desde el punto de vista dominante como racionales. Sin embargo, hablar de estas características de la modernidad en nuestros tiempos ya no es novedad, sino una cotidianidad con la que todos los escritores y los aficionados se refieren al tema.

La concepción occidental que afirma que la racionalización impone la destrucción de los vínculos sociales, de los sentimientos, de las costumbres y de las creencias llamadas tradicionales, señala asimismo que el agente de la modernización no es una categoría o una clase social particular, sino que son la razón misma y la necesidad histórica las cuales preparan su triunfo. En Bolivia, estas nociones se impusieron con más fuerza a partir de 1952. Desde entonces, se han institucionalizado los valores y *habitus* (4) occidentales ya no mediante el ejercicio de la fuerza física o mediante la guerra, sino mediante la estructuración de instituciones que atacan la subjetividad del indígena o sus representaciones, que organizan mecanismos de moldeamiento cerebral o disciplinamiento de los cuerpos y almas indígenas, y por fin, es la institucionalización de la *violencia simbólica* (5). La educación, por lo tanto, será una de las instituciones encargadas, de manera más eficiente, en ejercer lo que hemos de llamar, parafraseando a Bourdieu, violencia simbólica en tanto que imposición por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural.

(3) En 1955, bajo la invitación del Estado, el Instituto de Relaciones Interamericanas realizó un diagnóstico publicado bajo el título *Rural Education in Bolivia*. Su principal tarea fue elaborar los contenidos educativos posteriormente conocidos como SCIDE (Servicio Cooperativo Interamericano de Educación).

(4) “*Habitus* son sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines. En otras palabras, *e*habitus es, a la vez, el principio generador de prácticas objetivamente enclásables y el sistema de enclásamiento de esas prácticas. Produce unas prácticas y unas obras enclásables y la capacidad de diferenciar y de apreciar estas prácticas y estos productos (gustos) donde se constituye el mundo social representado, esto es, el espacio de los estilos de vida.” (Bourdieu, 1988)

(5) La violencia simbólica es todo poder que logra imponer significaciones como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza. O, de manera más sencilla, es aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste y que se empieza a desconocer como violencia por lo que los agentes sociales empiezan a considerarla como autoevidente: es la aceptación dóxica del mundo.

Así se ha ido trabajando en el alma indígena para que ésta se adscriba o se integre conforme a los *habitus* de la cultura blancoide o según un modelo cultural arbitrariamente creado por la clase dominante. Ahora bien, puede pensarse que el mecanismo de integración es la búsqueda de igualdad y de uniformidad de situaciones, es decir, en que todos tengan las mismas prácticas, como por ejemplo que todos puedan ser empresarios o todos tengan las mismas condiciones, los mismos gustos y que por fin, no existan diferenciaciones de situaciones ni de posiciones, de condiciones sociales ni de privilegios.

En realidad, la clase dominante, para reproducirse o perpetuarse como tal, nobusca que los de la otra cultura sean iguales a ellos, ya que si verdaderamente se lo plantearan ello, estarían proponiendo su propia muerte. Busca que la integración ocurra en el plano subjetivo, en la imposición de la creencia en que estas diferenciaciones son consideradas como naturales, esto es: somatización de la dominación. Entonces, la integración como la universalización de ciertas prácticas de la clase dominante no deben comprenderse como la búsqueda por parte de ésta de que los otros sean iguales a ellos, ya que los encargados de los mecanismos de integración seleccionan lo que se debe universalizar y los espacios verdaderamente reservados. Esto permite la perpetuación de la clase dominante: no se deben dar secretos a las demás clases y grupos culturalmente distintos. Si sucediera que en nombre de la integración se entregaran estos espacios exclusivos, esto provocaría un proceso de desclasamiento de la clase dominante en forma de descenso, como dilución de las prácticas que la consagran como clase distinguida. De ahí que la integración no es jamás plena, sino que es una integración con límites, es decir, una integración que a la par pone en marcha un mecanismo de exclusión (qué darle y qué no darle). Por lo tanto, la educación promovida por el Estado del 52 en Bolivia, o por todos los estados de distintos países que han seguido este modelo educativo, no debe calificarse de manera simplista como integrador, homogeneizador y universalista.

Justamente, la política de integración con límites ha de permitir al Estado del 52 crear los **anillos de jerarquía colonial**, es decir que todos puedan acceder a la educación, tanto indígenas como blancos, bajo los mismos contenidos y los mismos mecanismos lingüísticos (proceso de integración plena), pero ciertos espacios y contenidos fueran restringidos a la clase y casta dominantes (límites de la integración). Por ello que los indígenas pudieron llegar, mediante la educación otorgada por el Estado, a lo mucho, al rango de Director de un Colegio o Suboficial de la Policía; el resto de los espacios de dominación permaneció restringido a los criollos y mestizos que se habían constituido en clase dominante.

Este modelo de integración y los anillos de jerarquía colonial se institucionalizaron en la educación (rural/urbano), en la política (franja de seguridad para ser elegidos diputados y senadores, correspondientes a políticos blancos y, fuera de la franja de seguridad, lista de indígenas) y en el trabajo (puestos de administración y gerencia para blancos y trabajos manuales e instrumentales para indígenas). Esta política, abierta y explícita, que se expresaba mediante normas y reglas creadas por cada institución, así como por la interiorización como *habitus* de todas estas prácticas, era reforzada por el sistema educativo.

Por lo tanto, el rol etnocida de la educación, del que mucho se habló, si bien quiso liquidar el *habitus* comunal, también necesitó constituir espacios en los cuales se

desarrollaran prácticas y estigmatizaciones transversales o que cruzaran todas las actividades en tanto acciones propiamente indígenas, que dieran lugar a nuevos procesos de enclasmiento dentro de la clase estigmatizada como india. Estos espacios subordinados y específicos son, por ejemplo, el de la fiesta, los espacios laborales, la propia educación cuando uno se resigna a qué va estudiar y dónde va estudiar, etc.

Ahora bien, en realidad, es en contra de la integración limitada y en contra de la desmembración de los *habitus* comunales que va emerger la protesta indígena (en unos primará la primera y en otros la segunda), es decir, unos reclamarán ser parte de esta nación, ser tomados en cuenta para participar de los espacios de poder y dominación; y otros verán la autodeterminación como la única forma de librarse de la imposición de la arbitrariedad cultural. Pese a sus diferencias, ambos planteamientos cuestionarán la legitimidad de la cultura dominante y el sistema educativo diseñado conforme a la arbitrariedad cultural.

Frente al avance del movimiento campesino e indígena a la acelerada deslegitimación del estado, la clase dominante ha tenido que idear nuevos mecanismos de legitimación e integración. Encuentra una salida mediante la **apropiación** de aquella propuesta que aspiraba a una integración plena, es decir, apelando a aquellos que habían apostado por el “acholamiento” de la cultura, reclamando ser parte de la arbitrariedad cultural. Esto se tradujo en la propuesta plurimulticultural y en la interculturalidad bilingüe como propuesta educativa. A partir de entonces, la multiculturalidad como eje transversal de todas las acciones políticas y la interculturalidad bilingüe como política educativa se constituirán en la nueva filosofía nacional y de los países con presencia cultural heterogénea.

Bajo el marco de la transformación internacional, y como una nueva forma de legitimación, el gobierno del MNR dicta la Ley de Reforma Educativa en la cual se caracteriza a la educación boliviana como “... intercultural y bilingüe, asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de tolerancia que promueve la unidad nacional en la diversidad” (Ley de Reforma Educativa, Artículo 1ro, apartado 14). En este sentido, la LRE aparece como una propuesta que responde a la demanda de las naciones originarias, es decir, es presentada como una respuesta que defiende el interés colectivo y no como un medio de legitimación de la perpetuación de la clase dominante o respondiendo a intereses particulares. Bajo esta forma, la interculturalidad se ha constituido en una ilusión colectiva, es decir en una esperanza colectiva carente de fundamento.

Los criterios bajo los cuales se ha instituido la multiculturalidad han partido de la autocrítica, de la consideración que los poderes tanto autoritarios como democráticos no habrían logrado unificar culturalmente la sociedad para imponer un control absoluto a unos individuos y grupos cuyos intereses, opiniones y creencias siempre son diversos. Los intelectuales más avanzados en esta propuesta, como Touraine, dirán que no se trata de excluir y/o ignorar a las otras naciones, como tampoco se trata de llevar adelante políticas de uniformización nacional o étnica. Así, la multiculturalidad no sería pues, una fragmentación sin límites del espacio cultural ni una totalización de la cultura mundial, sino que procuraría combinar la diversidad de las experiencias culturales con la producción y difusión masiva de los bienes culturales (Touraine, 1998).

En esta línea, la multiculturalidad significa integración de las culturas no dominantes mediante la difusión de valores, creencias, sistemas administrativos, tecnologías de poder mundiales, es decir inculcación de todas las representaciones simbólicas por un lado, y rescate de las experiencias locales o prácticas ancestrales que han ido siendo refuncionalizadas y subsumidas bajo la lógica de la modernidad y en función del crecimiento del capital. Por otro lado, si no fuese así ¿cómo se puede explicar la difusión masiva por los medios de comunicación de modelos de matrimonio, de sistemas de producción, de política y de estilos de vida? ¿Cómo podemos explicar contenidos únicos de sistemas de enseñanza aunque en idioma vernáculo? Son valores “modernos” que se universalizan y culturas nativas limitadas a su difusión y/o universalización. ¿Es a esto lo que podemos llamar interculturalidad como una realidad signada por la diversidad en la que, de hecho, se dan mutuos intercambios? ¿O hay que entenderlo como tolerancia y respeto mutuo de diversas culturas? ¿Acaso aquí la relación entre la cultura dominante y la originaria no se expresa como una relación desigual y de subordinación?

En este sentido, el Estado boliviano, mediante el proyecto multicultural, no abandona el proyecto **integracionista**, sino que organiza una continuación del sueño estatal con incorporar y/o asimilar a las culturas excluidas en función de la cultura mestiza-criollo blancoide que se ha constituido en la cultura dominante además de que, con la nueva jurisprudencia, la va inculcando como algo legítimo, como construida a partir de la sociedad. Al respecto, la Ley es muy clara cuando afirma:

“La Educación es la fortaleza de la **integración nacional** y la participación de Bolivia en la comunidad regional y mundial de naciones, partiendo de la afirmación de nuestra soberanía e identidad.” (Ley de Reforma Educativa, Art. 1ro, apartado 18)

En el artículo citado pueden observarse dos estrategias: a) que la educación se adapte a los cambios universales, estrategia promovida fundamentalmente por los países del Norte y Europa, y que sea además un instrumento ideológico de integración y b) que reconozca la construcción de la soberanía y la identidad bajo el principio de erigir una nación basada en la unidad y en la diversidad, este último espacio considerado como la ilusión de la concretización de las prácticas de diversas culturas. De esta manera el capital pretende lograr la **convivencia** entre varias culturas históricamente estructuradas de manera desigual. De ahí nace la idea de cómo se puede combinar la igualdad con la diversidad, es decir, de cómo puede imponerse legítimamente aquello que se considera como moderno y que está al ritmo del avance de la ciencia, ya que dicha forma de percepción sobre la educación es compatible con los cambios que han ido sucediendo en el contexto internacional. Consciente de ello, el Estado plantea al respecto:

“Situar a la Educación boliviana a la altura de las exigencias de los procesos de cambio del país y del mundo, transformándola en un instrumento que posibilite y garantice la sólida y permanente formación de nuestros recursos humanos.” (Ley Reforma Educativa, Artículo 4to, del inciso 1)

Dichas transformaciones mundiales, según varios estudios, se refieren a los cambios en el **modo de producción**, en las **tecnologías de comunicación** y en la

democracia política. Los grandes cambios en el modo de producción —dice Tedesco— ocurren a partir de tales transformaciones así como a partir de la globalización y la competencia exacerbada por conquistar mercados. En este proceso de cambio, el papel del **conocimiento** y la **información** tanto sobre la producción como consumo, es decisivo. En este sentido, el cambio fundamental sería el paso de un sistema de producción para el consumo de masas a un sistema de producción para un consumo diversificado. Así aparece la idea de **fábrica flexible** (Tedesco, 1995).

En este proceso de cambio se empieza a “valorar la capacidad del personal para trabajar en equipo y para adaptarse a condiciones y exigencias cambiantes”. Se habla, pues, de la muerte del sistema taylorista-fordista de producción en masa que requería una organización del trabajo jerarquizada en forma piramidal, donde la creatividad y la inteligencia se concentraban en la cúpula, mientras el resto del personal debía ejecutar mecánicamente las instrucciones recibidas.

“Las nuevas formas de organización productiva necesitan, por el contrario de una organización más plana y abierta, con amplios poderes de decisión en las unidades locales y con una inteligencia distribuida más homogéneamente.” (Tedesco, 1995: 19)

En lo político, se hacen cada vez más importante la integración cultural, las creaciones simbólicas nacionales que enfatizan el sujeto individual antes que la colectividad; además, se empieza a ignorar la libertad política y económica que caracterizó los movimientos sociales de los siglos XIX y XX, y se empieza a entender la libertad como libertad de estilos de vida, es decir, una libertad estrictamente referida a la conducta personal que enfatiza la libertad del sujeto individual antes que, y a costa, del sujeto colectivo.

Esta gama de concepciones es lo que el Estado llamará “situarse a la altura de las exigencias de los procesos de cambio del país y del mundo”. Esto es producción de significaciones promovidas por la clase dominante que ha de ser impuesta como cultura legítima. Por el contrario, lo local, lo nativo, lo diverso, no son puestos en las mismas condiciones que la cultura dominante sino que, en este nuevo contexto, es una vez más subordinado (y/o subsumido) a los cambios incitados por la modernidad. Por ello no se puede hablar de una convivencia en igualdad de condiciones entre diferentes culturas como nos hacen creer los apologistas de la reforma educativa. La multiculturalidad sigue siendo una violencia fundamentalmente simbólica, basada en una teoría de confraternización al tun tun que no respeta la evolución histórica de cada pueblo.

La gran preocupación del Estado moderno, por lo tanto, ha de ser responder a cómo se puede vivir juntos en una formación social donde están presentes no solamente culturas minoritarias sino fundamentalmente mayoritarias como es en el caso de Bolivia. Por eso, la definición de interculturalidad tratará de responder, por un lado, a cómo pueden encontrarse nuevos mecanismos de inculcación de valores universales y, por otro, intentará diseñar los márgenes de tolerancia de las prácticas ancestrales más centradas en lo ritual y lingüístico que en la base material y política de la comunidad. Esto se puede observar con facilidad en el discurso de los intelectuales que actúan en defensa de la pluriculturalidad.

“Se puede vivir juntos, mediante la asociación de la democracia política y la diversidad cultural fundadas en el sujeto. Dirán no hay sociedad multicultural posible sin el recurso del principio universalista que permita la comunicación entre individuos y grupos sociales culturalmente diferentes. Pero tampoco la hay si ese principio universalista gobierna una concepción de la organización y la vida personal considerada normal y superior a los demás. El llamamiento a la libre construcción de la vida personal es el único principio universalista que no impone ninguna forma de organización social y prácticas culturales.” (Touraine, 1996: 174-175)

El principio universalista, centrado en el sujeto individual que lleva corporalizado también el principio universalista de un lenguaje, de una política y de una economía, ha de ser la condición básica para la reproducción y perpetuación de la clase dominante. Por lo tanto, la universalización de ciertos valores y significados no es más que una homogeneización simulada que lucha—como dicen ellos mismos—contra la ortodoxia cultural o la pureza étnica que pretende recomunalizar la sociedad. Por ello que bajo esta concepción dominante, una sociedad pluricultural no puede ser una sociedad fragmentada, sino que debe ser una sociedad jurídica e institucionalmente fuerte. Es en esta transmutación de la interculturalidad como demanda social hacia la institucionalización estatizada, donde la pluricultural se convierte en una arbitrariedad cultural, ya que no es la creación del propio actor, sino que éste es despojado de sus demandas convertidas en propuesta del Estado y, de este modo, se le impone en tanto voluntad colectiva desgajada de su propia voluntad. De ahí que la interculturalidad se constituya en violencia simbólica al imponerse como algo legítimo, reglamentado para ser cumplido por todos los grupos culturalmente diversos.

Lo multicultural es violencia simbólica, en el sentido que va imponiendo valores universales (democracia, economía y estilos de vida) a los grupos sociales culturalmente diversos, como un nuevo mecanismo de integración hacia la “cultura nacional”. Sin embargo, para que no aparezca como una homogeneización uniformizante, procede seleccionando y excluyendo significados dignos de ser reproducidos y toma en cuenta ciertos valores ancestrales bajo el marco de **tolerancia**, cuyo límite es definido por la compatibilidad de las prácticas ancestrales con los valores universales.

En este sentido, la educación intercultural seguirá formando sujetos para la racionalidad científica occidental que es universalista y racionalista conforme a la lógica del capital e ignorará la otra racionalidad comunitaria, es decir, ignorará sus formas de producción comunitarias y las formas comunitarias de poder, ya que estas dos son incompatibles con la lógica del capital. La interculturalidad, por lo tanto, sólo toma en cuenta—como veremos posteriormente—el aspecto ritualístico de la comunidad sometido a la refuncionalización, es decir instrumentalizado para la legitimación de lo que hemos venido llamando arbitrariedad cultural y, a través de este mecanismo, las desigualdades y/o diferenciaciones sociales y culturales se convierten en una aceptación dóxica. Es por eso que la cultura nativa, vista desde esta perspectiva, no tiene opciones de encontrar espacios de realización y desarrollo de sus prácticas, ya que al interrelacionarse con la cultura dominante sigue mostrándose como cultura subordinada y subsumida a la modernidad: no pone la ciencia occidental a su servicio y para el desarrollo de la comunidad sino exactamente al revés.

Es en vano lo que se escucha en boca de los interculturalistas: que todos somos biológicamente iguales. Esto no contradice el hecho de que también todos somos culturalmente diversos (Godenzzi, 1996), ya que la estructuración económica y social del país, históricamente se ha hecho a partir de la diferenciación étnica (darwinismo social) y para justificar los privilegios de clase en la cotidianidad como realización práctica, siempre se ha recurrido a la naturaleza biológica que funcionó como una esencia de explicación del funcionamiento social. Bourdieu llamará a esta forma de dominación somatización de las relaciones de poder. Por lo tanto, la nueva legislación que postula la interculturalidad no ha modificado esta diferenciación jerárquica socialmente constituida e instituida en base al racismo, con respecto a sus modificaciones contemporáneas.

Mientras ésta sea la forma de estructuración del país, no se puede entender la interculturalidad como una realidad signada por la diversidad en la que, de hecho, se dan mutuos intercambios y donde se produce la convivencia solidaria de los seres humanos. Razones suficientes para considerar la educación intercultural como una simple ilusión colectiva.

2. LA REFORMA EDUCATIVA COMO CONTINUIDAD DE LAS JERARQUÍAS COLONIALES

Sabemos por la historia que durante la Colonia sólo podían acceder a la educación los españoles, posteriormente los mestizos pueblerinos, mientras que los indígenas estaban marginados de este conocimiento, ya que eran considerados como perteneciente a una raza inepta, degenerada y, por lo tanto, inferior. Y hablando ya en 1910, el propio Franz Tamayo, conocido como creador de la Pedagogía Nacional, negaba la inteligencia del aymara, estigmatizándolo como persona más de acción que de contemplación, como se puede evidenciar de su lectura:

“... el indio es una inteligencia secularmente dormida. En medio de las magníficas condiciones morales que han caracterizado siempre la historia del indio, se encuentra siempre una deficiencia de organización mental y la falta de un superior alcance intelectual. La verdad es que el indio ha **querido** siempre y ha **pensado** poco. Históricamente el indio es una gran voluntad y una pequeña inteligencia.” (Tamayo, 1975[1910]: 153)

En base a esta visión, se ha estructurado e instituido la educación boliviana así como también, bajo este argumento, los criollos han monopolizado la educación y han usado este conocimiento hasta 1935 para usurpar las tierras de los indígenas. Cuando los “indios” recurrían a la “justicia” para reclamar algunos derechos otorgados por el Estado, se enfrentaban con los abogados y tinterillos que interpretaban las leyes a su antojo. De ahí que, para no ser engañados por dichos agentes del Estado, los “indios” vieron la necesidad de incorporar la educación como una de sus demandas en las luchas contra el Estado.

Tal situación ha llevado a que muchas comunidades abrieran escuelas clandestinas ya que el saber leer y escribir estaba prohibido por el patrón. Producto de ello, algunos salieron como apoderados y dirigentes que se encargaron de la lucha antes de la Reforma Agraria. Sin embargo, muchos de estos indios letrados fueron echados de las haciendas, incluyendo aquellos que sólo habrían aprendido los primeros pasos de la lectura y la escritura.

De ahí que una de las conquistas más importantes para el indígena durante la Revolución de 1952 haya sido la Reforma Educativa ya que, por primera vez, permitió que todos los “indios” accedieran sin restricción alguna. Ello no significa, sin embargo, la superación de las jerarquías coloniales basadas en el racismo, conocidas por la sociología boliviana como productos del darwinismo social sino, más bien, una de las medidas que, junto al voto universal y la parcelación de las tierras, trataban de incorporar a los indígenas a la vida nacional conforme a los valores y disciplinamientos blancoides. Es decir, una ortopedia social que serviría para la transformación y moldeamiento cerebral del indígena, que analizaremos en el siguiente punto.

Habría que resaltar que toda la acción pedagógica implementada a partir del 52 estuvo orientada a reproducir la sociedad estructurada en base a los anillos de jerarquía colonial. La división de la educación en rural y urbana, en realidad corresponde a esta visión: educación rural para indios, y educación urbana para criollos y mestizos. Por lo tanto, esta forma de estructurar la educación no sólo servía para diferenciar la ubicación geográfica sino que, fundamentalmente, se trataba de partir de objetivos distintos. La universalización de contenidos de la arbitrariedad cultural para los indios jugaba un rol desestructurante de los hábitos indígenas que provocó un desclasamiento acelerado de su población, mientras que para la clase dominante dichos contenidos jugaban un auténtico papel de enclasmamiento vía la adquisición de capital cultural.

Desde esta perspectiva, a la educación rural siempre se la consideró como inferior, destinada sobre todo a que el campesino aprendiera a leer y escribir y, mediante ello, permitir que se integrara a la lógica de la clase dominante. La educación no ha sido diseñada nunca para poner en igualdad de condiciones a los indios y a los blancos, ni para promover la movilidad social. La institucionalización de la educación se asentó en la escisión de espacios absolutamente reservados para la clase dominante y el establecimiento de otros para la plebe india.

Los mecanismos de selección y exclusión fueron normados abiertamente por las diferentes instituciones, por ejemplo, los aymaras por su origen social —aunque tengan bachillerato concluido— no podían acceder a las universidades, al Colegio Militar, ni a las Normales Superiores Urbanas; bastaba fijarse en el apellido en el momento de su admisión. Por ello es que podemos observar que en estas instituciones no se otorgaban titulaciones o diplomas, hasta la década de los 80, a los asistentes de origen quechua, aymara y otras naciones menores, es decir, a quienes apelliden Quispe, Mamani, Huanca, etc. Para aquéllos que habían logrado continuar sus estudios de secundaria no existía otra opción que conformarse con las normales rurales, escuelas de policías y otras que la clase dominante había estructurado e instituido como espacios para la plebe india.

Por lo tanto, la ilusión que muchos indios se habían formado de que, mediante la educación, podían acceder a instituciones superiores, como instituciones de legítima dotación de capital cultural, quedó frustrada. Y por ello, algunos optaron por cambiar su apellido de Mamani en Alcón, de Quispe en Quiroga o Quisbert, etc.; en otras palabras, se sometieron a la *maesmanización* (6) como un mecanismo de fuga frente a

(6) En la película “La Nación Clandestina”, producida por Jorge Sanjinés, un campesino se cambia de apellido de Mamani a Maesman, desconociendo de esta manera su identidad y, por último, siendo botado de la comunidad.

la estigmatización de ser indio. Querían ver si, de esta manera, podían acceder a dichos espacios de dominio blanco y así ingresar en los circuitos de movilidad social prometidos, que tanto había propagandizado el Estado mediante sus agentes de inculcación. De ahí que los propios indígenas empezaron a desvalorizar la educación rural, sabiendo que ésta no permitía acceder a los espacios de enseñanza monopolizados por los blancos; de ahí también que la mayoría de las familias campesinas buscaran diferentes estrategias de hacer estudiar a sus hijos en los colegios considerados urbanos, donde supuestamente se preparaban para no tener dificultades de ingreso a los espacios educativos reservados para la gente de alta distinción.

Entonces, el Estado diseñó mediante sus instituciones el acceso al capital cultural sólo para las familias con situaciones privilegiadas y racialmente blancas. Para éstos, sí aparecía la educación como un nuevo capital que les podía conducir a ubicarse en las más altas posiciones sociales como monopolio de la clase dominante. Para éstos, la educación sí fue un verdadero capital en el sentido que permitió obtener plusvalía cultural, es decir, beneficios que permitieran perpetuarse como una clase privilegiada en todos los campos ya sean laborales, culturales, sociales, etc. Por lo tanto dicho programa social hace aparecer la diferencia entre raza morena y blanca como la justificación indiscutible de la diferencia socialmente construida entre las razas.

Parafraseando a Bourdieu, diríamos que la democratización de la educación en 1952 se estructuró en base al racismo como un esencialismo, donde se busca atribuir diferencias sociales históricamente construidas a una naturaleza biológica que funciona como una esencia de donde se deducen de modo implacable todos los actos de la existencia, es decir, se instituye lo que Bourdieu denomina **somatización de las relaciones de dominio**.

En efecto, las Escuelas Normales, tanto rurales como urbanas, como instituciones encargadas de formación de agentes estatales, también han sido estructuradas conforme a la visión jerárquica de la sociedad y han jugado un rol determinante en el proceso de inculcación de la cultura dominante. Por eso, en el caso de las normales urbanas el sistema de enseñanza estuvo orientado además a impartir técnicas e instrumentos universales de ciencia, a enfatizar en los estudiantes normalistas los *habitus* de la clase dominante, resaltando las diferencias de los *habitus* indios considerados como inferiores. Ahí se enseñaban los “buenos modales” para comer, hablar, vestir y elegir los gustos distinguidos, como decían los instructores, para “hacer prácticas de su clase”. De ahí que las escuelas normales en estos espacios cumplieran un papel de continuación del proceso de interiorización de *habitus* dominantes, es decir, han sido instituciones encargadas de llevar adelante y reforzar las prácticas de reenclasmiento de la clase social dominante. Por ello, sólo se admitía a los de origen social blancoide, ya que como profesionales tenían que ser destinados a las instituciones de enseñanza de alta distinción.

Incluso los nuevos profesionales que egresaban de las Normales Urbanas, no iban directamente a trabajar a los establecimientos urbanos, sino que hacían sus primeros entrenamientos en instituciones escolares denominadas suburbanas, que el Estado había creado para este fin. A estos establecimientos fundamentalmente asistían hijos de los vecinos de los pueblos y campesinos cercanos a dichos centros poblados.

Entonces, su primer entrenamiento de inculcación de los valores adquiridos lo hacían en estas poblaciones: ahí podían equivocarse ya que eso no importaba, debido a que nadie, por tratarse de gente de segunda clase, estaba autorizado para cuestionar al profesor. Por lo tanto, las instituciones escolares suburbanas sólo fueron espacios para aprender de mejor manera las armas de inculcación que luego desplegarían en los lugares para los cuales habían sido formados.

Mientras las Normales Rurales habían sido espacios exclusivos para la “plebe india”, el sistema de enseñanza en las normales se orientaba fundamentalmente a llevar adelante la cultura dominante hacia las comunidades. En este sentido, la función de estas instituciones no ha sido como en las Normales Urbanas la de fortalecer el proceso de enclasmiento sino que al educando normalista se le había ido formando sobre todo, como agente encargado para acelerar el proceso de desclasamiento o de transformación de los *habitus* comunales, siendo también, ellos mismos, parte de esa cultura.

Entonces, las primeras víctimas más directas de la violencia simbólica, durante este período, sin duda han sido los profesores que han aprendido a negar su propia cultura por un lado, y a imitar la conducta de la clase dominante, por el otro. En efecto, el profesor trasladará estas actitudes a las comunidades y hará valer su conocimiento como un capital cultural con relación a los campesinos indígenas de donde él mismo proviene. Por eso que casi en todas las comunidades donde existen escuelas rurales, los profesores se constituyeron en nuevos patrones ya que los comunarios, mediante los alcaldes escolares, estaban obligados a atender al profesor en todos los quehaceres domésticos y proveer productos agropecuarios para su manutención. Esta actitud asumida por el profesor rural fue producto de los cuatro años en que el Estado le había sometido a los disciplinamientos y a la alienación cultural; a esto se debe que sean los profesores quienes hayan sufrido en primera instancia el proceso de desclasamiento, pero al mismo tiempo que se hayan constituido en agentes desclasantes.

Los profesores rurales aprendieron muy bien a enseñar los valores dominantes y a despreciar los *habitus* indígenas, enseñaron a los indígenas a privilegiar los *habitus* de la clase dominante que espacialmente se encontraba en la ciudad, de ahí que directa e indirectamente estaban impulsando el proceso de desclasamiento vía migración, la misma que era reforzada con educación para adultos. En este aspecto, quien mayor éxito ha tenido es Radio San Gabriel, como señala Javier Hurtado (1987: 49):

Juan 6:

“Después de un viaje de muchas horas, Juan llega a la hermosa capital de su país.

El viaje fue cansador pero muy alegre para Juan. Al pasar por el camino que lleva a la capital se ven cosas muy bonitas y muy bonitos lugares. Por el camino Juan vio grandes árboles, lindas flores y muchos pájaros de colores. Los pájaros cantaban muy bonito. Juan llega por la tarde a la hermosa ciudad que es capital de su país.

Juan lo mira todo con ojos muy grandes, mira las calles, mira las cosas y mira los muchos carros que pasan cerca. Mira que hay casas de un piso, casas de dos pisos y casas de más de dos pisos.

Juan se siente muy alegre en la capital. La camioneta para cerca de una casa. Dos hombres esperan en la puerta. Es la casa donde viven los parientes de Juan.”

Con este tipo de discursos y con la incisiva valoración de los *habitus* de los blancos como dignos de imitar, en la práctica estaba impulsando la migración del campo a la ciudad, que será el problema central en Bolivia a partir de los años 60. Por ello que las migraciones no sólo obedecían a los factores de escasez de tierra y a problemas económicos, sino que el sistema educativo ha aportado de manera decisiva en el proceso de desclasamiento.

De esta forma, el sistema educativo y el sistema de enseñanza primaria y secundaria para los campesinos de las comunidades no se constituyó en capital cultural, es decir, no fue un mecanismo que permitiera adquirir beneficios culturales y posicionales (status) al interior de la comunidad. Por ejemplo, tenemos a muchos bachilleres que no han logrado continuar sus estudios y se resignaron a quedarse en la comunidad. Fueron sencillamente reabsorbidos por las prácticas y *habitus* comunales (aunque profundamente alterados) al igual que el comunario que no ha tenido acceso al sistema escolar. La escolarización se convierte en capital cultural, sólo en tanto uno prosigue los estudios postsecundarios y los usa como una estrategia para sobreponerse como superior a los demás campesinos y/o comunarios; tal es el caso de las autoridades municipales en la actualidad. Por eso es que en las comunidades esto se expresaba de manera muy sencilla: “¿De que sirve estudiar si uno no puede continuar?” aunque ahora la educación cada vez tenderá a fungir como capital cultural, ya que se va convirtiendo en un requisito para el acceso al poder local. En efecto la educación concebida como aquello que eleva la calidad de vida no fue ni es cierto para las comunidades indígenas, sino que esto sólo tiene el objetivo de legitimar la cultura dominante y como consecuencia el desclasamiento acelerado de la población indígena (7).

De esta manera, la educación sólo fue útil fuera de la comunidad y hacia adentro, significó sencillamente una calamidad que carcomía poco a poco la potencialidad de cualquier desarrollo, pues enseñó a los comunarios a despreciarse a sí mismos y a soñar, por lo menos, en ser lo más próximo a la clase dominante en cuanto a su cultura. Por eso a partir de 1970 casi todos los campesinos que tuvieron la posibilidad de acceder al sistema de enseñanza se han trasladado hacia las ciudades, unos (los más) ubicándose en los márgenes de los anillos del espacio laboral jerárquico y otros (los menos), continuando sus estudios en instituciones también estructuradas jerárquicamente. Sin embargo, el fenómeno social más importante del proceso migracional acelerado del campo hacia las ciudades fue la invasión popular de los espacios antes reservados como exclusivos para la clase dominante o la nobleza blancoide.

Los migrantes invadieron, en primer lugar, establecimientos de enseñanza primaria y secundaria reservados a la clase media (colegios como el Germán Busch, Ayacucho y Liceo de Señoritas La Paz ubicados, la mayoría de ellos, en el centro de la

(7) A partir de las reformas, particularmente de la aprobación de la Ley de Participación Popular, el estudio secundario está brindando oportunidades para funcionar como auténtico capital escolar, pues un bachillerato concluido se puede transformar en una ventaja a la hora de habilitarse como potencial candidato a alcalde de una población, etc.

ciudad). Para preservar estos espacios reservados para la clase media no fue suficiente la creación de establecimientos en los barrios y/o zonas constituidas por los migrantes, ya que al interior de éstos también se habían creado subanillos de jerarquía por generación de migrantes y por la desigualdad de los diversos capitales adquiridos. Por estas razones unos empezaron a considerarse como superiores frente a sus compañeros y vieron cómo la única manera de preservar su distinción al interior de este espacio era enviando a sus hijos a colegios de mediano prestigio.

En medio de esta situación, a la clase dominante no le ha quedado otro camino que abandonar algunos de esos viejos espacios convirtiéndolos de esta manera en colegios populares mientras ellos empiezan a crear sus nuevos espacios. Sólo así se puede explicar, por ejemplo, la traslación del colegio La Salle y otros del centro de la ciudad hacia las zonas donde habitan exclusivamente miembros de la clase dominante (Calacoto, Obrajes, Sopocachi, etc.) y la creación de establecimientos privados que serán la nueva invención de espacios de preservación de la jerarquía colonial.

Lo propio ocurrió con el sistema de enseñanza superior: ingresaron a las universidades miles de estudiantes de origen popular. De ahí que, en la década de los 80's, por primera vez se empiecen a escuchar apellidos como Mamani o Quispe, titulados en diferentes especialidades. Esta situación ha dado pie a que algunos piensen que los privilegios y las fronteras étnicas se habrían eliminado y que estuviera dándose un proceso de democratización, es decir, un proceso de igualación de las probabilidades de acceso al capital cultural y con ello a la movilidad social. A partir de entonces evidentemente aparecen tecnócratas aymaras y quechuas fundamentalmente, aparentemente eliminando las jerarquías coloniales mediante la ocupación de espacios anteriormente exclusivos de la clase dominante. Sin embargo, si observamos con mayor detenimiento vamos a ver que son espacios burocráticos de rango inferior; siguen siendo excluidos de los anillos de la jerarquía de dominación propiamente dicha.

Por su parte, la clase dominante, al ver la invasión de la "plebe india" en la enseñanza superior, ha optado por abandonar ese espacio y enviar a sus hijos a las universidades privadas o extranjeras como una estrategia de preservación de la distinción social ya que, a éstas, sólo pueden acceder las familias con situaciones privilegiadas. A partir de ello se empieza a hablar de la devaluación de los sistemas públicos de enseñanza superior, indicando que antes los puestos de jerarquía laboral privados y públicos eran ocupados principalmente por aquellos titulados de las universidades estatales y que, en la actualidad, esos profesionales estarían siendo sustituidos por titulados de los países extranjeros y/o de las universidades privadas. En realidad, no se trata de una devaluación en los contenidos de la enseñanza pública superior sino que, más bien, se trata del hecho de que la clase dominante no puede otorgar espacios de jerarquía a los profesionales de origen popular, como un mecanismo para mantener las diferencias sociales preexistentes. Todo esto instaura lo que Bourdieu llamaría una **nueva cisura** entre los titulados de las instituciones de gran reputación y los alumnos de la escuela fiscal. Por ello que la crisis de la educación no es nada más que la nueva movilidad y redefinición o las nuevas maneras de instituir las fronteras sociales marcadas por el racismo.

Desde esta perspectiva, si bien la reforma educativa aparentemente pretende fortalecer la educación pública al mismo tiempo legaliza y legitima la educación

privada, justamente para acomodar las nuevas jerarquías coloniales. En este sentido, las antiguas demarcaciones de espacios escolares para blancos e indios que consistía en la separación de la educación rural y urbana ha dado paso a la diferencia entre la educación privada y pública, aunque al interior de éstas se creen subjerarquías, como expresión de la desigualdad social existente dentro de una clase.

Por lo tanto, la distinción entre educación privada y pública empieza a aparecer como una institución legítima de dotación de capital cultural desigual, es decir, los educandos salen con cantidades desiguales o tipos diferentes de capital cultural de uno u otro tipo de institución, lo que es una operación que nuevamente separa, antes de continuar los cursos superiores, a quienes detentan capital cultural heredado y a quienes están desprovistos de él. Se instaura una nueva cisura entre los alumnos de las grandes escuelas consideradas de alta reputación y los alumnos de escuelas fiscales. Esta separación es marcada, primero, por las propias condiciones de vida, segundo, por el tipo de contenidos —y conocimientos— que se calificarán en los concursos de admisión para continuar estudios superiores (8). Es evidente que esta separación mágica lleva por detrás todo un capital social, es decir, un conjunto de redes sociales que permite a la clase dominante acomodarse rápidamente en las jerarquías de dominación. “Ha egresado de Harvard, o de tal universidad privada, merece el puesto”: nuevo mecanismo de preservación del espacio de dominación.

Sucede entonces que, precisamente, la reforma educativa no pretende eliminar las distinciones por el origen social que acabamos de señalar sino que, sobre todo, es la actualización o re-institucionalización de las nuevas recomposiciones de la jerarquía colonial, ya que los espacios de exclusiva práctica dominante se han visto avasallados por la “plebe india”. De ahí que la clase dominante se ha visto obligada a redefinir los nuevos mecanismos y estrategias de selección y exclusión social. Para esto crea los nuevos sistemas de admisión, que van desde exámenes más rigurosos hasta los sistemas de acreditación de la educación superior, haciéndolo ver como selección natural y técnica que persigue la superación de la educación. En este sentido, la eliminación aparentemente técnica de postulantes y candidatos, va encubriendo las desigualdades entre las clases y composiciones étnicas ¿Acaso las nuevas admisiones en el sistema universitario no muestran lo que venimos afirmando? Por ello es que, actualmente, los índices mayores de reprobados en la admisión para la enseñanza superior resulta visto por la clase dominante como devaluación del sistema educativo secundario.

Sin embargo, la selección técnica que aparece para la sociedad como algo legítimo, además de como deber exclusivo de la institución educativa, no se presenta —diría Bourdieu— como aquella que va legitimando la reproducción de las jerarquías sociales mediante la transmutación de las jerarquías sociales en jerarquías escolares (Bourdieu & Passeron, 1996), sino que se plantea como la amplia democratización de la educación, donde pueden participar de ella todas las clases sociales y grupos racialmente diferentes. Sin embargo, el profesional aymara-quechua o de las demás naciones, por más que tenga altas titulaciones vuelve a ubicarse en espacios inferiores dentro de los anillos de jerarquía de dominación, ya que por un lado, no tiene un capital

(8) La evaluación del postulante por su desempeño en “cultura general” antes que en el dominio de los contenidos escolares propiamente dichos, es una muestra de lo anterior.

social dentro de la escala de dominación y por otro, sigue siendo estigmatizado como incapaz para asumir una responsabilidad de alta distinción.

No es casual pues que en la Reforma se hayan creado los niveles de jerarquía escolar como una instancia sucesiva de selección y eliminación, por ejemplo las titulaciones técnicas básicas y medias que permiten ingresar al mundo laboral menos calificado y que, con seguridad, se expandirá entre personas de origen popular, mientras que el aprendizaje científico humanístico que realmente permite continuar carreras universitarias, será nuevamente monopolizado por la clase dominante blancoide. Por lo tanto, la Reforma es la invención de más espacios de cisura que va excluyendo en cada paso a los de la nación originaria.

De la misma manera la conversión y creación de instituciones de formación de profesionales y docentes técnicos y capacitación laboral responde a la lógica de marcar las jerarquías coloniales. Aquí no se cuestiona la creación de las instituciones de formación técnica sino sólo queremos resaltar el modo cómo estos espacios se van convirtiendo en práctica exclusiva de la clase o nación conocida como indios o, últimamente, cholos. Por otro lado, si bien la Reforma ha eliminado en términos administrativos la jerarquía urbano/rural como expresión de las distinciones entre lo blanco y moreno, sin embargo, en la práctica, se van instituyendo estas diferencias con la separación de las normales monolingües y bilingües, las primeras destinadas a la formación de la gente en la ciudad y las segundas como la continuación de la inculcación e imposición de la clase dominante mediante el propio idioma vernáculo a las naciones originarias.

En este sentido, la reforma educativa, al plantear la igualdad de oportunidades no ha eliminado ese hecho histórico de desigualdad social, ya que detrás de esta frase están las condiciones diferenciales estructuradas en base a la nación dominante y dominada. Entonces no es evidente que la institución escolar multicultural vaya a ir instituyendo la meritocracia como forma de acceso a las estructuras de dominación, privilegiando las aptitudes personales sin distinción de clase y raza; detrás de estas frases están encubiertos los privilegios hereditarios como la única forma de acceso a los espacios de dominación. Por eso la multiculturalidad sólo es una forma encubierta de dominación.

3. LA REFORMA EDUCATIVA COMO VIOLENCIA SIMBÓLICA Y/O LEGITIMACIÓN DE LA MODERNIDAD NEOLIBERAL

Bourdieu señala que “la violencia simbólica puede lograr mucho más que la violencia política-policíaca bajo ciertas condiciones y a cierto costo”(Bourdieu & Wacquant, 1995: 119). Esto es totalmente cierto y puede ser utilizado en cualquiera de los campos. Aplicado al campo educativo, aparece por ejemplo, como un nuevo mecanismo de disciplinamiento y de normalización de la conducta de la clase subordinada y de otras culturas diferentes.

Bajo esta perspectiva “la escuela —dice Giovanni Bechilloni— aparece como principal instancia legítima de legitimación de lo arbitrario cultural que contribuye a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases y, su trámite, a la reproducción de las relaciones de clase existentes”. Por ello que nosotros

en este trabajo vamos a llamar al sistema de enseñanza escolar, “instituciones de violencia simbólica”, ya que resguardan la reproducción tanto de las estructuras sociales como de las culturas dominantes a las que consagra como legítimas, haciendo que sean aceptadas de esta manera, sin apremios. La violencia simbólica dirá Bourdieu es exactamente la acción pedagógica que impone significaciones y las impone como legítimas y su función por lo tanto es la interiorización de valores dominantes en la clase dominada, en otras palabras, “la autoridad pedagógica implica el trabajo pedagógico como trabajo de inculcar que tiene que durar mucho para producir una formación durable, es decir, un *habitus* producido por la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse después de que haya cesado la autoridad pedagógica y perpetuar, por lo tanto, en la práctica, los principios de la arbitrariedad interiorizados” (Bourdieu & Passeron, 1996: 54)

Las acciones de interiorización de valores dominantes, si bien fueron una preocupación desde la llegada de los españoles, nunca han sido suficientes para incorporar a los indígenas a la vida nacional. Por ello, desde 1952, la escuela y la alfabetización aparecieron como los medios más adecuados para la inculcación e imposición de los significados de la cultura dominante. En el niño, en las escuelas y en el adulto, mediante programas de alfabetización, forjaron una imagen totalmente negativa del aymara, quechua y otras naciones; consideraron a las prácticas y/o *habitus* indígenas resabios de una historia ya muerta y que perjudicaban al desarrollo de la modernidad. Según esta concepción, la única forma de superar el atraso del país era formando personas con espíritu moderno. Por eso, a partir de la época del 52, se pueden leer frecuentemente textos de alfabetización como:

Mateo se da cuenta:

- 1 - Que vive mal
- 2 - Que come mal
- 3 - Que viste mal
- 4 - Que trabaja mal
- 5 - Que tiene animales enfermos
- 6 - Que hace malas siembras
- 7 - Que tiene malas cosechas
- 8 - Que es pobre e ignorante (9)

Como se observa los contenidos no sólo son una motivación para que el indígena adopte otra visión sino que, fundamentalmente, expresan el desprecio hacia los *habitus* comunales. Son contenidos que estaban orientados a quitar la autoestima de la personalidad del aymara, quechua etc. y a disminuir la autovaloración de su cultura. Los niños si bien no leían directamente estos contenidos, sí los recibían de sus profesores mediante expresiones orales en forma de recomendaciones por un lado y, por otro, viendo toda la iconografía de los textos de enseñanza primaria que mostraban la cultura occidental considerada como moderna y por tanto, como legítima.

(9) Servicio Cooperativo Interamericano de Educación (SCIDE), “Para actividades de lectura y escritura”, Escuela Radiofónica de Alfabetización, preparado por Marcelino Ramos, Peñas-Bolivia, 1957 (in Hurtado, 1987: 16).

Así, la clase dominante no sólo se convence sobre el rol integrador de la educación sino que ve a la escuela como una necesidad que abre las posibilidades de expandir el mercado interno y, mediante ello, consolidar la nueva estructura colonial que naciera después de la Revolución de 1952. Los representantes y los diversos agentes encargados de la inculcación de estos valores dominantestenían claramente establecida esta comprensión del fenómeno educativo:

“Lo que se dedique a la cultura del pueblo constituye la mejor inversión del país. No solamente significa un progreso de la patria; sino también un negocio para los industriales, comerciantes y empresarios, porque cada campesino es un nuevo cliente. La cultura crea nuevas necesidades”(10)

Sin embargo, la nueva clase dominante de esa época no sólo requería que el indio aprenda a leer y escribir (sin contenido alguno); sino que requería también que el sistema de enseñanza coadyuvara a asumir prácticas simbólicas de aquéllas que hemos denominado arbitrariedad cultural, ya que sólo de esa manera la clase dominante podía asegurarse la realización de sus mercancías y su perpetuación de clase como tal. De ahí que la insistencia en introducir los bienes materiales y simbólicos de la cultura dominante se ha de constituir en prioridad en el sistema de enseñanza, como sigue:

Rosa se lava en casa

Así se lava Rosa: Rosa se lava

Rosa usa jabón

Rosa usa toalla

Rosa usa peine

Rosa da desayuno a Mateo

Así se toma el desayuno: Mateo toma desayuno

Rosa toma desayuno

Mateo usa jarro limpio

Rosa usa jarro limpio

Rosa plancha la ropa limpia

Rosa ve un piojo

Rosa ve una pulga

Rosa plancha la camisa

Rosa plancha el pañuelo

Rosa plancha la pollera

Así viven Mateo y Rosa

Mateo tiene casa limpia

Mateo tiene ropa limpia

Mateo tiene herramientas

(10) Donald Steed M., Director de Radio San Gabriel a la opinión pública, 1973 (in Hurtado, 1987: 25).

Mateo tiene animales

Mateo tiene esposa (11)

Viendo el contenido sociológico de esta acción pedagógica notamos que no sólo se trata de enseñar al indígena prácticas de aseo sino, fundamentalmente, radica en que va imponiendo el uso de bienes materiales creados por la clase dominante como usos y prácticas de alta distinción consideradas como modernas. En efecto, el sistema de enseñanza en esta etapa se orienta a sustituir las prácticas y *habitus* comunales, producciones y usos indígenas: peine en vez de *dechajraña*, jabón u otro detergente en vez de *qullpa* y *t'amata*, jarro en vez de *chua*, toalla en vez de bayeta y así sucesivamente.

Con este tipo de contenido no sólo se sustituyeron los bienes producidos por la comunidad sino que, también, se sustituyeron los hábitos de consumo: quinua con leche y otros por un desayuno simple consistente en café, té y pan. El efecto de esta acción pedagógica no es que el indígena sólo haya abandonado los *habitus* de consumo, sino también, que junto con ello, ha ido decreciendo la producción agrícola, o en otras palabras, la educación no sólo estuvo destinada al moldeamiento cerebral del indígena sino también liquidó las bases materiales de las comunidades.

Las escuelas se constituyeron en los espacios y/o campos más eficientes para llevar adelante esta tarea de inculcación. Aquí los niños no solamente escuchaban y leían estos contenidos, sino estaban obligados a realizar prácticas mediante la asignatura denominada higiene, donde el profesor era el encargado de imponer la manera de lavarse, cepillarse los dientes, las maneras de sentarse y las maneras de comer. Es así que, paulatinamente, se han ido inculcando los códigos de los *habitus* de consumo (desayuno, almuerzo y cena, códigos desconocidos para el indígena), vestimenta y todos los gustos considerados de alta distinción.

Los logros alcanzados habrían sido tales, que incluso el propio indígena empezó a considerar sus prácticas como *habitus* bárbaros, atrasados e inferiores que debían ser superados mediante la educación o mediante la migración hacia las ciudades. Precisamente, a partir de esta época, las comunidades sufren procesos de fragmentación nunca antes vistos en la historia del colonialismo, ni en la vida republicana hasta 1952. Los cambios de mentalidad en los indígenas de base habría conducido a negarse a sí mismos y a valorar los *habitus* blancos.

De esta manera el indígena, en gran medida ya habiendo abandonado el consumo de productos (carne de llama, semillas, quinua, tarwi y otros) y usos (vestimenta) nativos, los habría convertido en usos y consumo absolutamente clandestinos, reservados para el ámbito privado. Y en el caso de la vestimenta de igual manera, la mayoría de ella fue abandonada en el uso cotidiano, transformándose la mayoría de ella en un uso folklórico o ritual, es decir, ya no formaría parte de su cotidianidad. La acción pedagógica como la imposición de una arbitrariedad cultural no había descuidado ni los mínimos detalles, también ha introducido los estilos modernos de vivienda, mostrando iconografías de casas modernas diseñadas conforme a la geografía y clima de los países europeos. Los contenidos son elocuentes en este proceso de inculcación:

(11) "Rosa se lava en la casa", carteles de lectura para el período preparatorio "Escuelas Radiofónicas de Alfabetización, Peñas, primera serie, preparado por Marcelino Ramos, pág. 2 (in Hurtado, 1987: 40).

Juan 2: Entra por la puerta
 Sale por la puerta
 Juan entra y sale por la puerta
 La puerta es para salir
 La puerta es para entrar
 Las puertas son para entrar y salir (12)

La forma como se mostraba a los niños y a los adultos mediante la iconografía en viviendas de estilo moderno, cuadradas con ventanas grandes en forma de rectángulos, con techo de calamina o teja, y haciendo ver las viviendas de los indígenas que son redondas, con puerta mirando al sol, con techo de paja u otro recurso sacado de la naturaleza, que tenían una mayor capacidad de absorción del sol durante el día y de retención del calor durante la noche, como viviendas semisalvajes o de chunchos. Por eso que en el campo, todos abandonaron las construcciones antiguas sustituyéndolas por construcciones modernas. Fenómeno que, además de inducir cambios de estilos de vida en el indígena, para los productores de calaminas y otros materiales de construcción permitió la apertura de un mercado masivo.

La aceptación indígena de los estilos de vida modernos impuestos por la clase dominante se ha constituido en un hecho de legitimación de la dominación, creencia en los códigos y visibilidades estatales, o sea se ha llegado a una etapa de absorción estatal de las estructuras mentales del indígena. Por ello que el cuartel, la escuela, el idioma castellano y los cargos de la administración político estatal, hasta hoy se han convertido en uno de los elementos de adquisición de prestigio. Son estas interiorizaciones, productos del proceso lento de inculcación de la arbitrariedad cultural, las que actualmente empiezan a actuar como una fuerza que resiste a la implementación de la enseñanza escolar en idioma vernáculo.

Hasta aquí, en la forma como hemos descrito el rol del sistema escolar, hacemos aparecer las prácticas y *habitus* comunales e

lo indígena totalmente diezmados. Evidentemente en sus representaciones simbólicas es así, es decir, hay una incorporación mental a la lógica estatal o *habitus* blanco, aunque su grado de incorporación simbólica depende de la cercanía o lejanía de las ciudades, es decir es un ejercicio de la **violencia simbólica diferencial**, parecido a la renta diferencial de la que habla Carlos Marx para la agricultura. Esto puede corroborarse empíricamente, ya que las comunidades más alejadas de las ciudades no contaban con profesores que habían pasado por los espacios de moldeamiento cerebral como son las Normales. Se trata, por lo general, de los profesores interinos que no enfatizan mucho en los valores nacionales, por falta de conocimiento sistemático y por mayor control de la población hacia ellos.

De igual forma, la educación como institución de enseñanza tampoco ha podido eliminar totalmente las bases materiales y políticas de la comunidad: la forma comunitaria de producción y la organización política, estos dos elementos centrales de la comunidad,

(12) Alianza para el Progreso, "Juan 2", pág. 17, impreso en el Centro Audio Visual, USAID-Bolivia (in Hurtado, 1987: 48).

han subsistido adaptándose a varios cambios, que hoy actúan como elementos potenciales y antagónicos frente al desarrollo del capital y a la democracia. Por lo tanto, la reforma educativa en este campo tratará de crear nuevos mecanismos de inculcación y asimilación centrados en la cultura democrática como el valor liberal contemporáneo por excelencia.

Por otro lado, la imposición de los significados dominantes a través del idioma castellano, para el Estado y los organismos que brindaban apoyo financiero, implicó un costo económico muy elevado, ya que el campesino y/o indígena antes de aprender los significados dominantes tenía primero que comprender el idioma español, proceso que tardaba mínimamente 5 años o más, por ello, la iconografía expuesta en los contenidos de los textos ha sido más útil para facilitar la comprensión de una palabra o frase. Esta situación, tenía preocupados a muchos pedagogos que empezaron a plantear la necesidad de implementar el bilingüismo para las poblaciones aymara, quechua y otros idiomas existentes en Bolivia. Preocupación que se convirtió en una demanda de los dirigentes del movimiento campesino indígena y no tanto de las bases ya que éstas, como consecuencia de la inculcación de valores dominantes, habían asumido el idioma castellano como un mecanismo de la movilidad social. De ahí que hoy, la mayoría de los campesinos considere a la enseñanza escolar en idioma nativo como otra estrategia de la clase dominante para mantener su situación de dominante y mediante ello excluir a los indígenas de los espacios jerárquicos del poder.

Por lo tanto, el elevado costo económico del sistema de enseñanza en idioma castellano para la imposición de los nuevos valores de la clase dominante y la persistencia de la economía y política comunal se ha constituido en una de las preocupaciones centrales para el Estado. Por ello que, en alguna medida, con la implementación de la educación bilingüe, tal como plantea la reforma educativa se trata de responder y solucionar estas problemáticas en el campo de la enseñanza. En otras palabras, el sistema de enseñanza en el idioma nativo para la clase dominante es una reinención de nuevas formas de inculcación e imposición de los significados y/o símbolos de lo que Bourdieu ha llamado la arbitrariedad cultural. De ahí que la enseñanza en el idioma nativo no revierta el carácter etnocida, que hemos descrito detalladamente.

Por ejemplo, en la serie de textos en aymara *Jakhuwi* (contar), producidos por la Reforma Educativa (como textos oficiales de la educación bilingüe), vemos que el 100% de sus contenidos, si bien muestra una iconografía de la realidad campesina ya transformada, fundamentalmente introducen el rol del mercado en la comunidad y los símbolos de la cultura dominante. En estos textos no vemos las formas de organización política y de organización económica comunitarias como elementos fundantes de la identidad.

En todas las páginas están presentes simbolizaciones de la modernidad como: casas de estilo moderno, moviidades, dinero, sistema de medidas lineales y de peso, reloj, objetos de uso personal, etc. Vemos como las simbolizaciones y representaciones indígenas son subsumidas a las simbolizaciones y representaciones dominantes. Observamos por otro lado, cómo la asignatura de ciencias sociales en la enseñanza primaria (donde se concretiza la educación bilingüe) continúa jugando un rol importante en el proceso de “desetnización” o pérdida de identidad como una nación originaria.

Antes, los símbolos patrios y los héroes de la clase dominante o de la casta blancoide, como Bolívar, Sucre, Murillo y otros eran transmitidos en idioma español; ahora el mismo contenido y la misma significación se hace en idioma nativo. Como una simple muestra de lo que venimos afirmando mostramos los siguientes ejemplos: *Bolivaraw jiwasanakaru q'isp'iyistu, ukatwa jiwasanakax wali suma amtapxañasaxa* (Bolívar es el que nos salvó a nosotros, por ello nosotros debemos recordarlo siempre) (expresión grabada en clases en la escuela de Santiago de Llallagua)

Por otro lado, la conmemoración masiva de fiestas cívicas y religiosas, aniversarios patrióticos, es otro de los espacios ritualísticos del sistema escolar que va inculcando la cultura nacional o dominante. Además, a estos actos rituales, en la época liberal contemporánea se ha añadido como un eje transversal a todo el sistema de enseñanza, el ejercicio de la democracia, donde los niños escenifican las elecciones generales con los mismos líderes políticos, lo cual sin duda va en contra de la forma de organización política comunitaria basada en la soberanía colectiva y de turnos. Son ritos que legitiman y escenifican la perpetuación del orden jerárquico. En este sentido, la reformareforzó a la escuela como el escenario clave para la interiorización del patrimonio dominante, continúa transmitiendo —ya no en castellano, sino en aymara— en cursos sistemáticos, el saber, los bienes que constituyen el acervo histórico estructurado por la clase dominante. Al enseñar geografía se dice qué es y dónde termina el territorio de la nación; en el estudio de la historia se relatan los acontecimientos en los que se logró fijar esos límites en lucha contra adversarios externos e internos resaltando a los héroes criollos, pero ignorando la lucha y los respectivos líderes de la nación subyugada.

Por eso la reforma educativa mediante la implementación del idioma nativo no tiene el objetivo de fortalecer la identidad de las naciones originarias ni de revitalizar un proceso de enclausamiento autónomo de estas etnias, como pretenden hacer creer los agentes apologistas del Estado sino que, por el contrario, la enseñanza en idioma nativo acelerará el proceso de desetnización de dos maneras: ignorando la cultura nativa o relativizando su potencialidad. Entonces, en esta etapa, la clase dominante no declara una guerra frontal contra otras culturas, sino que la emprende de manera más simulada o velada que aparentemente favorece a las comunidades. La diferencia entre la antigua y la nueva manera del ejercicio de la violencia simbólica precisamente consiste en que la primera lo hacía de manera más abierta y frontal y, la segunda, lo ejerce de manera más sutil, simulada y busca aparecer como una conquista y logro de las propias naciones originarias.

En esta fase moderna en el proceso de inculcación e imposición de las destrezas, simbolizaciones y representaciones de la cultura moderna, mediante el propio idioma de las naciones subordinadas, el indígena es convertido en un actor partícipe de su propia desetnización o liquidación. De esta manera funciona la participación popular propuesta dentro de la propia LRE, que aparece en este contexto reivindicando el planteamiento colectivo de los objetivos del sistema de enseñanza intentando que sean objetivos pertinentes a las características y requerimientos de cada una de las naciones originarias (aymara, quechua, guaraní y amazónico multiétnico). Si bien esto puede ser positivo, sin embargo, las adecuaciones y adaptaciones de estos planteamientos deben estar conformes a los contenidos de la homogeneidad y universalización moderna. Al respecto son muy

claras las normas establecidas por la reforma cuando dice: “organizar el proceso educativo en torno a la vida cotidiana, de acuerdo a los intereses de las personas y de la comunidad, partiendo de la base de un tronco común de objetivos y contenidos nacionales que serán complementados con objetivos y contenidos departamentales y locales” (Ley de Reforma Educativa, Art. 9 punto 3)

En este proceso de transmutación de los contenidos nacionales a locales, es donde lo local y lo étnico van siendo subordinados a la cultura nacional que en realidad es la cultura dominante de los blancoides, ya que en todo lo local étnico deben estar presentes los siguientes contenidos: la interculturalidad, la democracia, el respeto a la persona humana, la conservación del medio ambiente, preparación de la vida familiar y el desarrollo humano (Art. 9, punto 5). Los valores y nociones dominantes quedan consagrados en el propio currículum. Es decir, aquí nuevamente se manifiesta la ilusión de una teoría de confraternización al tun tun, bajo el techo de la organización política liberal que da la democracia liberal. Por ello que, en este nuevo contexto de dominación, el idioma nativo solamente se presenta como un instrumento eficaz de legitimación del liberalismo.

Por otro lado, el idioma nativo es instrumentalización para la mayor efectivización en el proceso de imposición de los *habitus* dominantes, cuando sólo se implementa para las naciones dominadas y en los primeros cursos del sistema escolar. Por lo demás, el idioma castellano continúa siendo el idioma oficial dominante en el comercio, en el sistema laboral, en diferentes competencias como son los exámenes de admisión, etc. De ahí que el idioma nativo continúa siendo el idioma del ámbito privado destinado solamente para la propia nación, coartado de sus posibilidades de universalización.

En este sentido, compartimos lo que Gabriela Coronado Suzan dice al respecto de la educación intercultural bilingüe: “en las políticas “biculturales”, o “interculturales” y “bilingües”, en realidad subyace la idea de transición hacia la educación monolingüe en español. El uso de la lengua nativa en el espacio educativo tiene sobre todo un carácter instrumental para la enseñanza del castellano...” (Coronado, 1996: 72). En este caso, como diría Bourdieu, el idioma castellano se ve más fortalecido como capital lingüístico en todos los espacios públicos y el idioma nativo nuevamente es quebrantado, subyugado. En este caso el dominado, al adquirir poco dominio del idioma oficial (castellano *k'alluk'allu*, o castellano no bien hablado) también continúa marginado a los anillos inferiores de la jerarquía colonial por efecto de las desigualdades en la competencia lingüística que se revelan —como dice Bourdieu— constantemente en el mercado de las interacciones cotidianas, es decir, en la charla entre dos personas, en una reunión pública, un seminario, una entrevista de trabajo o en la radio y la televisión (Bourdieu & Wacquant, 1995: 25)

Entonces, para terminar, el idioma vernáculo y otros elementos de la cultura nativa en la fase de etnofagia estatal como fase superior del etnocidio, no solamente es instrumentalizado para la legitimación y perpetuación del poder blancoide sino también, se produce la apropiación de aquellos componentes nativos que permitan obtener mayores beneficios o plusvalía económica, política y cultural como forma moderna de dominación simbólica.

Referencias citadas

- BOURDIEU, Pierre, 1988 - *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, 551p.; Madrid: ed. Taurus-Humanidades.
- BOURDIEU, Pierre, 1997 - *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*, 232p.; Barcelona: ed. Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude, 1996 - *La Reproducción: Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*, 285p.; Mexico: ed. Fontamara.
- BOURDIEU, Pierre & WACQUANT, Loic J. D., 1995 - *Respuestas por una Antropología Reflexiva*, 228p.; México: ed. Grijalbo.
- CORONADO, Gabriela, 1996 - Políticas y Prácticas Lingüísticas como mecanismo de dominación y liberación en América Latina. In: *Democracia y Estado Multiétnico en América Latina* 63-91; Mexico: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (UNAM).
- DIAZ Héctor, 1991 - *Autonomía Regional: La autodeterminación de los Pueblos Indios*, 266p.; Mexico: ed. Siglo XXI.
- GODENZZI ALEGRE, Juan Carlos (Comp.), 1996 - *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, 391p.; Cuzco: Centro Bartolomé de las Casas.
- HURTADO, Javier, 1987 - *Historia de Radio San Gabriel* 218p.; La Paz: inédito.
- PATZIP., Félix, 1997 - *Desarrollo rural integrado a ciudades intermedias* 171p.; ed. EDCOM.
- TAMAYO, Franz, 1975[1910] - *Creación de la Pedagogía Nacional*, 227p.; La Paz: ed. Biblioteca Sesquicentenario.
- TEDESCO, Juan Carlos, 1995 - *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, 190p.; Madrid: ed. Alauda Anaya.
- TOURAINÉ, Alain, 1996 - *¿Podemos Vivir Juntos?*, 335p.; Mexico: ed. Fondo de Cultura Económica.
- TOURAINÉ, Alain, 1998 - *Igualdad y diversidad*, 95p.; México: ed. Fondo de Cultura Económica.