

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS

ESTUDIOS BOLIVIANOS

17



INSTITUTO DE ESTUDIOS BOLIVIANOS

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESTUDIOS BOLIVIANOS 17

Depósito legal
ISSN

4-3-97-07
2078-0362

Editor
Diseño y diagramación
Diseño de la tapa
Corrección de estilo
Impresión
Foto de la tapa
Editorial
Tiraje

Blithz Lozada Pereira
Fernando Diego Pomar Crespo
Gonzalo Paz Camponovo
Mary Carmen Molina Ergueta
Imprenta Stigma
"Plaza de Oruro", principios del siglo XX
Instituto de Estudios Bolivianos
500 ejemplares

La Revista *Estudios Bolivianos* invita a quienes querrían contribuir a la publicación de sus números a enviar sus artículos a la dirección institucional. El contenido de los textos es de exclusiva responsabilidad de los autores.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Mayor de San Andrés
2012

COMITÉ EDITORIAL

Directora del IEB

Dra. Laura Escobari de Querejazu

Directora de la Revista

Dra. María Lily Marić Palenque
ÁREA DE PSICOLOGÍA
mlmaric@hotmail.com

Consejo editorial

Dra. María Luisa Soux Muñoz Reyes
ÁREA DE HISTORIA
mlsoux@yahoo.es

M. Sc. Blithz Lozada Pereira
ÁREA DE FILOSOFÍA
blitzyo@hotmail.com

Mary Carmen Molina Erqueta
ÁREA DE LITERATURA
mcmolinaerqueta@gmail.com

Editores asociados

Dra. Magdalena Cajías de la Vega
magdalenacajias@yahoo.com

Dra. Galia Domíć Peredo
galiadomic@hotmail.com

Dra. Ximena Medinacelli Gonzáles
xmedinaceli@hotmail.com

Dra. Ana Rebeca Prada Madrid
areprada@gmail.com

Dra. Rosario Rodríguez Márquez
rrodriguezmarquez@hotmail.com

Dra. Beatriz Rossells Montalvo
beatrizrossells@hotmail.com

Dr. Marcelo Villena Alvarado
awroda@yahoo.com

Dra. María Luisa Talavera Simoni
khalaw@web-bolivia.com

Dr. Ignacio Apaza Apaza
iaap54@yahoo.es

Lic. Virginia Chávez
viquidani1464@hotmail.com

Evaluadores internacionales

ÁREA DE EDUCACIÓN

Dr. Bradley Levinson
Universidad de Indiana
(Estados Unidos)

Mtra. María Eugenia Luna
Departamento de Investigaciones
Educativas del CINVESTAV
(México)

ÁREA DE FILOSOFÍA

Dr. Thomas Field
London School of Economics
and Political Science
(Reino Unido)

ÁREA DE HISTORIA

Dr. Tristan Platt
Centre for Amerindian,
Latin American and Caribbean Studies
(Reino Unido)

Dra. Ana María Presta
Universidad de Buenos Aires
(Argentina)

ÁREA DE LITERATURA

Dr. Rodrigo Cánovas
Universidad Católica de Chile

ÁREA DE LINGÜÍSTICA

Dr. Jorge Osorio Baeza
Universidad de Concepción (Chile)

ÁREA DE PSICOLOGÍA

Dr. Manolo Calviño
Universidad de La Habana (Cuba)

Mgs. Enrique Acosta
Universidad de Usiris (Chile)

Dirección institucional

ieb160@hotmail.com

Evaluadores nacionales

ÁREA DE EDUCACIÓN

Dra. Kathleen Zamora
Consultora de la UNESCO

Lic. Alejandra Martínez
Universidad Católica Boliviana

ÁREA DE FILOSOFÍA

M. Sc. Iván Oroza Henners
Universidad Mayor de San Andrés

ÁREA DE HISTORIA

Dra. Ana María Lema
Archivo y Biblioteca Nacionales
de Bolivia

Dr. José Roberto Arze
Academia Boliviana de Historia

ÁREA DE LITERATURA

Dra. Claudia Bowles
Universidad Autónoma
Gabriel René Moreno

ÁREA DE LINGÜÍSTICA

Dr. Teófilo Layme
Universidad Mayor de San Andrés

ÁREA DE PSICOLOGÍA

Dra. Magui Jáuregui
Universidad Autónoma
Gabriel René Moreno

Mgs. Carmen Camacho
Universidad Juan Misael Saracho

Equipo técnico

Sra. Roxana Espinoza Irahola
Lic. F. Diego Pomar Crespo
Sr. Andrés Condori Quispe

ÍNDICE

Presentación	9
Dra. Laura Escobari de Querejazu	
Directora del Instituto de Estudios Bolivianos	

TEORÍA Y FILOSOFÍA

Aspectos conservadores en los modelos latinoamericanos del cambio radical:	
Un ensayo interpretativo sobre el arraigo del populismo	13
Hugo Celso Felipe Mansilla	
La filosofía de la historia de Giambattista Vico	43
Daniel Elío-Calvo Orozco	
Los principios filosóficos de la seguridad social y la reforma del sistema de pensiones en Bolivia	61
Blithz Lozada Pereira	

HISTORIA

Heterogeneidad de los discursos ilustrados:	
Funcionarios reales y eclesiásticos en el ocaso del Imperio.	75
Ana María Lorandi	
¿Híbrido o mestizo?:	
El problema semántico en la historiografía del arte andino	107
Lucía Querejazu Escobari	

- La “reconciliación” de las élites intelectuales después de la guerra civil (1898-1899). Los caminos de la violencia étnica 125
Beatriz Rossells Montalvo

LITERATURA

- Los afanes de Mónica Velásquez Guzmán 145
Marcelo Villena Alvarado

LINGÜÍSTICA Y EDUCACIÓN

- La descolonización cultural, lingüística y educativa en Bolivia 155
Ignacio Apaza Apaza

- La perspectiva de descolonización educativa *intra*-cultural e *intercultural* 187
Víctor Hugo Quintanilla Coro

RECENSIONES BIBLIOGRÁFICAS

- Recensión del libro de Laura Escobari,
Mentalidad social y niñez abandonada: La Paz (1900-1948) 223
Magdalena Cajías de la Vega

- Un libro sobre el poder en Bolivia y la esencia de la democracia:
De Franco Gamboa, *Teorías de la democracia en pugna* 225
Blithz Lozada Pereira

PRESENTACIÓN

Según la línea editorial que nos habíamos trazado en el anterior número de la Revista (*Estudios Bolivianos* 16), la presente publicación reúne varios análisis académicos desde diferentes perspectivas intelectuales. De esa manera, recogemos en este número un estudio filosófico-ideológico como el de Hugo Celso Felipe Mansilla, quien analiza cómo regímenes populistas actuales en algunos países americanos propagan una ideología de cambio radical, pero en muchos aspectos reproducen elementos autoritarios, recordando las antiguas civilizaciones indígenas y la era colonial española. Deja en claro que a pesar del colapso del socialismo a nivel mundial, los resultados socioeconómicos mediocres de los regímenes populistas y el desprestigio de doctrinas radicales, no han mellado en el ámbito académico, la popularidad de las ideologías ni de los caudillos carismáticos que las personifican.

El artículo de Blithz Lozada hace un análisis minucioso de la ley de pensiones 65 y los conceptos universales de igualdad y equidad con los que se definen los derechos sociales. Sostiene que la ley constituye un reajuste estructural a la capitalización individual, con lo que se retorna al sistema de reparto. Pese a las consignas, hay disfunción en la administración pública y el peligro de que el Estado vuelva a ser el principal deudor.

En el ámbito de la Historia propiamente dicha, Ana María Lorandi revisa conceptos de ilustración y absolutismo monárquico español, a partir de prácticas de los actores en el particular conflicto suscitado por la “mita nueva”, entre el Intendente de Potosí Paula Sanz, el oidor y visitador Pedro Vicente Cañete y el clérigo Victoriano de Villava, a fines del siglo XVIII en la Audiencia de Charcas.

Beatriz Rossells hace una reflexión del regionalismo en Sucre, suscitado a partir de la Asamblea Constituyente del año 2007. Se evidencia, a través de la obra de varios escritores, fuertes componentes de violencia y racismo, con agresiones a indígenas de La Paz, que recuerdan el viejo rechazo a la sede de gobierno después de la guerra civil de 1899. Sin embargo, Rossells rescata que la demanda de capitalía, tratada por algunos autores, es mucho más compleja en sus determinaciones regionalistas identitarias y de actores estratégicos para reducirla simplemente a motivaciones racistas.

Lucía Querejazu, en “¿Híbrido o mestizo?”, plantea una revisión de los términos mestizaje y aculturación, y los problemas y beneficios que conlleva el uso del término *híbrido* para “historiar el arte” y sus procesos. La autora sostiene que no se trata sólo de enfocarse en un producto y sus medios de producción, sino también en las fuerzas políticas y simbólicas que mueven estos mecanismos para generar un resultado artístico. Según el análisis de Querejazu, la cultura sigue una estructura dialéctica irresoluble, incluyendo y excluyendo constantemente su propia alteridad. Realidad dialéctica en el proceso es uno de los elementos clave de este concepto y el más rico en el arte. Se analiza la propuesta de que la palabra *hibridez* tiene una doble voz: a diferencia de mestizo, que tiene connotación negativa, *híbrido* toma en consideración factores alternos.

En el ámbito de la literatura, Villena escribe sobre la obra poética y crítica de Mónica Velásquez. En un estudio perspicaz, destaca la labor crítica de la autora como la de un *amoroso y paciente lector*, un lector que acompaña al texto leído *desde una identificación, desde una fascinación amorosa*, pero también desde la distancia y la separación, igualmente “amorosas”, donde la aproximación crítica se propone *a sí misma como la escritura que responde a otra*. Es otro aporte de Marcelo Villena, que seguramente llenará las expectativas de los críticos literarios y de los admiradores de la autora estudiada quien, al decir de Villena, piensa más modernamente la crítica, en un ámbito donde el cantar y el contar se confunden.

El lingüista Ignacio Apaza discute los antecedentes y efectos de la colonización producidos en el contexto histórico sociocultural y lingüístico de los pueblos indígenas de Bolivia. Analiza las limitaciones de la incorporación de las lenguas indígenas en el currículo del nuevo modelo educativo. Reclama los vacíos del sistema educativo del pasado y propone alternativas para recuperar el sitio de lenguas y culturas indígenas.

También en el ámbito educativo, el artículo de Víctor Hugo Quintanilla analiza la perspectiva *intra e intercultural* como una nueva forma de pensar la educación en Bolivia, asumiendo una pedagogía de reciprocidad que permita desarrollar la interculturalidad de manera que la cultura colonial moderna reproduzca y desarrolle las identidades de las culturas indígenas del país.

Creemos que, con esta selección variada de estudios, contribuimos a la difusión de las investigaciones multidisciplinarias y específicas que se desarrollan tanto entre los investigadores del Instituto de Estudios Bolivianos como en los aportes de intelectuales dedicados a estudios bolivianistas.

Laura Escobari de Querejazu
Directora
Instituto de Estudios Bolivianos

TEORÍA Y FILOSOFÍA

ASPECTOS CONSERVADORES EN LOS MODELOS LATINOAMERICANOS DEL CAMBIO RADICAL:

UN ENSAYO INTERPRETATIVO SOBRE EL ARRAIGO DEL POPULISMO

Hugo Celso Felipe Mansilla¹

Resumen

Regímenes populistas actuales (como los de Bolivia, Ecuador, Nicaragua y Venezuela) propagan una ideología del cambio radical, pero en muchos aspectos reproducen elementos autoritarios y pre-modernos de las antiguas civilizaciones indígenas y de la era colonial española. El resultado es la repetición de viejas convenciones: la consolidación de la cultura política del autoritarismo, la formación de élites muy privilegiadas que pasan a constituir las nuevas clases altas y la des-institucionalización de la vida público-política.

¹ Nacido en 1942 en Buenos Aires. Ciudadanía argentina y boliviana. Maestría en Ciencias Políticas y doctorado en Filosofía por la Universidad Libre de Berlín. Concesión de la *venia legendi* por la misma universidad. Miembro de número de la Academia Boliviana de la Lengua y de la Academia de Ciencias de Bolivia. Fue profesor visitante en la Universidad de Zurich (Suiza), en la de Queensland (Brisbane, Australia), en la Complutense de Madrid y en UNISINOS (Brasil). Autor de varios libros sobre teorías del desarrollo, ecología política y tradiciones político-culturales latinoamericanas. Últimas publicaciones: *El desencanto con el desarrollo actual. Las ilusiones y las trampas de la modernización*. El País. Santa Cruz, 2006; *Evitando los extremos sin claudicar en la intención crítica. La filosofía de la historia y el sentido común*. FUNDEMOS. La Paz, 2008; *Problemas de la democracia y avances del populismo*. El País. Santa Cruz, 2011; *Las flores del mal en la política: autoritarismo, populismo y totalitarismo*, El País. Santa Cruz, 2012.

Palabras Clave

América Latina / autoritarismo / conservador / modernización / populismo / reconocimiento

Abstract

Actual populist regimes (like those in Bolivia, Ecuador, Nicaragua, and Venezuela) disseminate an ideology of radical change, but in many aspects they reproduce authoritarian and pre-modern elements of the ancient indigenous civilizations and of the Spanish colonial time. The result is the repetition of old conventions: the consolidation of the political culture of authoritarianism, the formation of very privileged elites (which build now the upper classes), and the des-institutionalization of public and political life.

Key Words

Latin America / authoritarianism / conservative / modernization / populism / recognition

1. La simultaneidad de modernización y autoritarismo

Para orientarnos adecuadamente en un mundo cada vez más complejo e imprevisible debemos ensayar, en las ciencias sociales, una estrategia que combine una compilación fidedigna de datos empíricos e históricos con juicios críticos valorativos, y estos últimos deberían estar fundamentados de manera razonable y plausible. También para una función esencial del quehacer intelectual, la praxis política, necesitamos generar interpretaciones que se sobrepongan a la coyuntura del momento y a las modas de la temporada, y para ello es preciso un esfuerzo exegético inspirado por un impulso humanista, por más devaluada que parezca estar hoy la inclinación clásica a aprender de los antecedentes histórico-sociales.

Estos factores pueden ayudarnos a comprender el vigoroso arraigo que siguen exhibiendo procesos como el *peronismo* en Argentina, los regímenes populistas en Bolivia, Ecuador, Nicaragua y Venezuela, las diversas variantes de la doctrina socialista, las concepciones nacionalistas y el indigenismo/indianismo² en regiones con fuerte presencia de población

² Sobre la diferencia entre indigenismo e indianismo cf. Jean-Pierre Lavaud, *De l'indigénisme à l'indianisme: le cas de la Bolivie*, en: PROBLEMES D'AMERIQUE

aborigen. Atribuir cualidades comunes a todos estos fenómenos es ciertamente un acto arriesgado, pero la tesis central de este ensayo asevera que la praxis cotidiana de los regímenes del cambio radical en América Latina y, en menor medida, sus productos ideológicos, contienen elementos sustanciales de las tradiciones premodernas de esta área geográfico-cultural, elementos que aseguran su popularidad, por un lado, y que dificultan una autoconsciencia crítica de los involucrados, por otra. Este último factor tiende a consolidar una amplia vigencia de los aspectos conservadores provenientes de la fusión de las tradiciones indígenas precolombinas con la herencia hispano-católica.

Conservador significa, en este contexto, rutinario y convencional. Todos los pueblos han mantenido rutinas y convenciones durante largo tiempo sin ponerlas en cuestionamiento y sin someterlas a una crítica racional. Ahí reside su fuerza: tienen vigencia a partir de ellas mismas. Son normas de orientación obvias, sobreentendidas, respetadas por una buena parte de la población, consideradas como algo entrañable e inconfundible. Llegan a ser apreciadas como rasgos distintivos de lo auténticamente propio, es decir en cuanto signos de la identidad colectiva³. A largo plazo, sin embargo, la preservación de rutinas y convenciones devenidas obsoletas y hasta irracionales constituye un obstáculo notable para todo proceso genuino de evolución y contribuye a alargar la vida de hábitos sociales inhumanos y engorrosos.

A estas normas de la tradición conservadora latinoamericana pertenecen los códigos informales o paralelos⁴, de naturaleza oral, contrapuestos a los códigos formales, transmitidos como estatutos escritos. A simple vista los primeros tienen un carácter gelatinoso, cambiante e irracional, mientras que los últimos poseen una estructura lógica y pueden ser enseñados e interpretados de manera homogénea, sistemática

LATINE (París), N° 7, octubre / diciembre de 1992, pp. 63-82; José Alcina Franch, *El indianismo de Fray Bartolomé de Las Casas*, en: José Alcina Franch (comp.), *Indianismo e indigenismo en América*, Madrid: Alianza 1990, pp. 34-44.

³ Cf. Alejandro Grimson, *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Siglo XXI. Buenos Aires, 2011; Nelly Arenas, *Globalización e identidad latinoamericana*, en: NUEVA SOCIEDAD (Caracas), N° 147, enero-febrero de 1997, pp. 121-131; Jorge Larraín Ibáñez, *Modernización, razón e identidad en América Latina*. Andrés Bello. Santiago de Chile, 1996.

⁴ Cf. los excelentes estudios de Peter Waldmann, *Guerra civil, terrorismo y anomia social. El caso colombiano en un contexto globalizado*. Norma. Bogotá, 2007, especialmente el capítulo 6: "Inseguridad jurídica, pluralismo normativo y anomia social en América Latina", pp. 169-188; y Peter Waldmann, *El Estado anómico. Derecho, seguridad pública y vida cotidiana en América Latina*. Frankfurt: Iberoamericana / Vervuert. Madrid, 2006, pp. 11-25.

y permanente. Los códigos informales no se aprenden mediante libros, cursos y universidades, sino en la práctica de cada día. Esta es su gran ventaja: su validez está por encima o más allá de los ejercicios de la lógica discursiva. Los códigos informales viven en el silencio y la sombra, pero son seguidos por una gran parte de la población con un acatamiento sumiso y hasta con obediencia afectuosa. En este contexto el carácter conservador de una sociedad puede ser detectado por el grado de aprecio que sus habitantes exhiben frente a los códigos informales y por la resistencia generalizada a ponerlos en cuestionamiento, lo que es percibido a menudo como un ataque a la identidad colectiva.

Conservador puede ser interpretado también como favorable a la preservación del medio ambiente y de los ecosistemas naturales. En la realidad cotidiana este sentido *conservacionista* es prácticamente desconocido en América Latina. La inmensa mayoría de sus habitantes, independientemente de su origen geográfico, social, o étnico, no es conservadora en la acepción ecológica: no cuida de manera conveniente y efectiva los vulnerables suelos y paisajes y más bien se consagra con genuino denuedo a destruir la naturaleza y a dilapidar los recursos naturales.

La simultaneidad de modernización y autoritarismo bajo un manto cultural de conservadurismo puede ser descrita someramente de la siguiente manera. El colapso del socialismo a nivel mundial, los resultados socio-económicos generalmente mediocres de los regímenes populistas y el desprestigio de doctrinas radicales en el ámbito académico no han mellado decisivamente la popularidad de las ideologías del cambio radical y de los caudillos carismáticos que las personifican. Contra este argumento se puede afirmar que la mayoría de las sociedades latinoamericanas han experimentado un fuerte proceso de modernización a partir de la Segunda Guerra Mundial, proceso que en los campos político-institucional y socio-cultural habría producido una aceptable democratización y una severa reducción de las tendencias autoritarias y, por consiguiente, de las formas arcaicas de inter-relacionamiento humano. Pero esta democratización ha sido antiliberal largo tiempo y en muchos países; se ha reducido a una mayor participación de los estratos inferiores de la sociedad respectiva en la vida público-política (*o a la ilusión de que esto es así*) y ha dejado de lado, por lo menos parcialmente, la construcción del Estado de derecho, el pluralismo ideológico y la vigencia irrestricta de los derechos humanos⁵. En el fondo los rasgos positivos de esta democracia convencional y rutinaria

⁵ Cf. los estudios críticos: Carlos de la Torre / Enrique Peruzzotti (comps.), *El retorno del pueblo. El populismo y las nuevas democracias en América Latina*. FLACSO. Quito, 2008; Kurt Weyland / Carlos de la Torre et al., *Releer los populismos*. CAAP. Quito, 2007; Rafael Quinteros, *El mito del populismo*. Abya Yala. Quito, 2005.

—es decir: de la aceptada generalmente en las regiones con modernización incompleta— estaban y están encarnados en la homogeneidad social y la unanimidad política, y los negativos en la diversidad de intereses, la división de poderes, la competencia abierta de todo tipo y el pluralismo teórico e ideológico⁶. No es, por supuesto, una cultura cívica moderna. Esto ha cambiado ciertamente a partir de 1980 mediante una poderosa ola de democratización liberal y pluralista, pero desde comienzos del siglo XXI se expande nuevamente una variante de la tradición autoritaria, que dice ser simultáneamente democrática, nacionalista, popular y anti-elitista⁷ y cuyas raíces se habían mantenido muy robustas en la zona de los Andes, en América Central y México.

Algunos países, como Argentina, Uruguay y Chile, iniciaron su proceso de modernización ya en la segunda mitad del siglo XIX, y es obvio que sus herencias culturales no son idénticas al resto de América Latina, aunque precisamente en estas sociedades se dieron las dictaduras más sangrientas del continente en la segunda mitad del siglo XX. Por ello se puede aseverar que en casi toda América Latina se perciben notables insuficiencias en las esferas concernientes a la política, la vida cotidiana y las creencias sociales, como lo muestra, por ejemplo, la persistencia del peronismo en Argentina.

Por ello y en el marco de este breve ensayo debemos considerar la siguiente hipótesis. Es probable que la pervivencia de ciertas tradiciones culturales, consideradas por las poblaciones respectivas como positivas y, además, como favorables a una fuerte identidad colectiva⁸, impida, dentro de ciertos límites, el advenimiento de un orden plenamente moderno, basado en la racionalidad de los nexos humanos, el Estado de derecho y las prácticas democráticas. Y justamente esta carencia de una modernidad

⁶ Glen C. Dealy, *The Tradition of Monistic Democracy in Latin America*, en: Howard J. Wiarda (comp.), *Politics and Social Change in Latin America. The Distinct Tradition*, Amherst. Massachusetts U. P. 1982, pp. 77-80; Enrique Krauze, *Siglo de caudillos*, Tusquets. México, 1994.

⁷ Un testimonio particularmente elocuente de esta corriente en: Gilberto López y Rivas, *Mexiko: zwischen "gescheitertem" Staat und einer Demokratie der Autonomien* (México: entre el Estado "fallido" y una democracia de las autonomías), en: Leo Gabriel / Herbert Berger (comps.), *Latinamerikas Demokratien im Umbruch* (Las democracias latinoamericanas en cambio radical). Mandelbaum. Viena, 2010, pp. 70-107.

⁸ Cf. los tempranos testimonios favorables a esas tradiciones culturales percibidas como fundamentos de una identidad colectiva propia: Guillermo Bonfil Batalla, *Identidad y pluralismo cultural en América Latina*. CEHASS. San Juan de Puerto Rico, 1992; Steve Stern (comp.), *Resistance, Rebellion and Consciousness in the Andean Peasant World*. Wisconsin U.P. Madison, 1987; Xavier Albó, *La cara campesina e india de nuestra historia*. CIPCA. La Paz, 1990; Xavier Albó (comp.), *Raíces de América. El mundo aymara*. Alianza / UNESCO. Madrid, 1987.

político-cultural debe ser vista como la causa de una mentalidad todavía muy expandida que, en el plano económico, dificulta la creación de una riqueza social más o menos amplia.

Como se sabe, los procesos de modernización han generado una especialización de funciones, una diferenciación de los tejidos sociales y una expansión sin precedentes de los estratos medios. El fenómeno más importante y curioso es, empero, la pervivencia de mentalidades premodernas en medio de la modernización acelerada. Actitudes autoritarias, pre-rationales, convencional-conservadoras y tradicionalistas siguen vigentes paralelamente a la adopción de normativas occidentales modernas en la esfera económica y en la administración pública.

2. La modernización del ámbito indígena y el surgimiento de ideologías revolucionarias que enaltecen el pasado

La persistencia del autoritarismo parece ser más acusada en los antiguos núcleos del colonialismo español⁹, como el área andina, porciones de América Central y México, que coinciden con las áreas de las grandes civilizaciones precolombinas. Especialmente en estos casos hay que analizar los vínculos entre el legado indígena, la herencia colonial¹⁰, la religiosidad popular y la mentalidad preservada en amplios sectores sociales, factores que son a menudo la base del apoyo de las tendencias populistas¹¹. Como están en juego varios elementos de la llamada corrección política, se trata, manifiestamente, de un tema incómodo. Esta afirmación no menosprecia los notables logros de los imperios incaico y azteca (y de las culturas que los antecedieron) en muchos terrenos de la actividad humana, logros que se extienden desde la arquitectura y la infraestructura hasta prácticas de

⁹ Cf. las obras que no han perdido vigencia: Claudio Véliz, *The Centralist Tradition of Latin America*. Princeton U.P. Princeton, 1980; Horst Pietschmann, "Estado colonial y mentalidad colonial: el ejercicio del poder frente a distintos sistemas de valores en el siglo XVIII", en: Antonio Annino et al., *América Latina: dallo stato coloniale allo stato nazionale*. Angeli. Turín, 1985, vol. II, pp. 434-449.

¹⁰ Magali Sarfatti, *Spanish Bureaucratic Patrimonialism in America*. California U. P. Berkeley, 1966; Mario Góngora, *Studies in the Colonial History of Spanish America*, Cambridge U. P. 1975.

¹¹ Cf. David Scott Palmer, *The Politics of Authoritarianism in Spanish America*, en: James M. Malloy (comp.), *Authoritarianism and Corporatism in Latin America*. Pittsburgh U.P. Pittsburgh, 1977, pp. 377-412; Jorge Nieto Montesinos (comp.), *Sociedades multiculturales y democracias en América Latina*. UNICEF. México D.F., 1999; Sabine Kurtenbach et al., *Die Andenregion —Neuer Krisenbogen in Lateinamerika* (La región andina— nuevo centro de crisis en América Latina). Vervuert. Frankfurt, 2004.

solidaridad inmediata y un sentimiento estable de seguridad, certidumbre e identidad, lo cual no es poco en cualquier contexto histórico. Pero: las civilizaciones precolombinas no conocieron ningún sistema para diluir el centralismo político, para atenuar gobiernos despóticos o para representar en forma permanente e institucionalizada los intereses de los diversos grupos sociales y de las minorías étnicas. La homogeneidad era su principio rector, como puede constatarse parcialmente aun hoy en el seno de las comunidades campesino-indígenas que han permanecido más o menos al margen del proceso de modernización. Esta constelación histórico-cultural no fomentó el surgimiento de pautas normativas de comportamiento social y de instituciones gubernamentales que resultasen a la larga favorables al individuo como persona autónoma, a los derechos humanos como los concebimos hoy, a una pluralidad de intereses y opiniones que compitiesen entre sí y, por consiguiente, al florecimiento de un espíritu crítico-científico.

A comienzos del siglo XXI casi todas las comunidades indígenas del Nuevo Mundo se hallan inmersas en complejos procesos de modernización. Estos últimos han sido inducidos por factores exógenos, como la expansión de la frontera agraria, el contacto diario con el mundo globalizado y la influencia de la escuela y de los medios masivos de comunicación. En la actualidad las etnias indígenas en toda América Latina viven mayoritariamente en el ámbito urbano, trabajan según las normas de la producción capitalista (o están bajo el ascendiente de las mismas en el seno de la economía informal) y se hallan bajo la influencia de los valores de orientación occidental en los campos del consumo y la diversión. Esta constelación es particularmente fuerte en las generaciones juveniles. Paralelamente a esto — y aquí se hace patente la ambigüedad de los legados culturales¹² — las comunidades indígenas del presente conservan a menudo rasgos autoritarios en la estructuración social, en la mentalidad público-política y también en la vida cotidiana y familiar. Estos fenómenos no concitan el interés de los círculos académicos e intelectuales, la mayoría de los cuales fomenta una auto-visión de los aborígenes basada en un panorama idealizado y hasta falso del pasado y del presente. No sólo en el campo universitario, sino en lo que podemos llamar la cultura popular se ha conformado una amplia convicción acerca del núcleo identificador del propio pasado histórico, que tiene las siguientes características. Se supone que las grandes tradiciones solidarias del pasado están aun vigentes en las comunidades campesinas y en la vida rural; asimismo se cree que las culturas precolombinas habrían sido profundamente democráticas y

¹² Helga von Kügelgen (comp.), *Herencias indígenas, tradiciones europeas y la mirada europea*. Iberoamericana, Vervuert. Madrid, Frankfurt, 2002.

no habrían conocido relaciones de explotación y subordinación¹³. En el ámbito andino se asevera además que la civilización incaica y también las culturas anteriores deberían ser vistas como un socialismo revolucionario y original, pero en estadio embrionario¹⁴.

Es precisamente esta concepción la que dificulta la difusión de una mentalidad pluralista y democrática, pues promueve en el fondo una percepción complaciente y embellecida de la propia historia, atribuye todas las carencias del pasado y de la actualidad a los agentes foráneos y evita un cuestionamiento de los valores de orientación de las civilizaciones aborígenes. En este campo las corrientes izquierdistas y nacionalistas no han significado beneficios cognoscitivos y más bien han contribuido a consolidar los aspectos autoritarios del mundo indígena¹⁵. También hoy entre cientistas sociales existen tabúes, aun después del colapso del socialismo. Así como antes entre marxistas era una blasfemia impronunciable achacar al proletariado algún rasgo negativo, ahora sigue siendo un hecho difícil de aceptar que sean los pueblos indígenas y los estratos sociales explotados a lo largo de siglos — y por esto presuntos depositarios de una ética superior y encargados de hacer avanzar la historia — los que encarnan algunas cualidades poco propicias con respecto a la cultura cívica moderna, a la vigencia de los derechos humanos y al despliegue de una actitud básicamente crítica¹⁶.

¹³ El testimonio más conocido e ilustre de esta corriente: Guillermo Bonfil Batalla, *Aculturación e indigenismo: la respuesta india*, en: José Alcina Franch (comp.), op. cit. (nota 1), pp. 189-209, aquí p. 194, 197, 199; Guillermo Bonfil Batalla (comp.), *Utopía y revolución. El pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*. Nueva Imagen. México D.F., 1981.

¹⁴ Cf. entre muchos otros: Félix Cárdenas, *Utopía andina. El proyecto comunero andino*, Oruro: Serie 500 1990; Silvia Rivera Cusicanqui, *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y quechua de Bolivia 1900-1980*. HISBOL. La Paz, 1984; Diego Irarrazábal, *Nueva época en las comunidades, religiones y culturas*, en: NUEVA SOCIEDAD, Nº 136, marzo-abril de 1995, pp. 82-95, especialmente p. 92.

¹⁵ Franco Gamboa Rocabado resaltó el carácter contestatario del indianismo y su resistencia con respecto al “orden occidental”, pero criticó asimismo su índole antidemocrática, que enaltece y edulcora inadecuadamente las formas elementales de la organización social y económica de la época prehispánica. Franco Gamboa Rocabado, *Bolivia y una preocupación constante: el indianismo, sus orígenes y limitaciones en el siglo XXI*, en: ARAUCARIA. REVISTA IBEROAMERICANA DE FILOSOFÍA, POLÍTICA Y HUMANIDADES (Sevilla), vol. 11, Nº 22, julio-diciembre de 2009, pp. 125-151, aquí pp. 126-127.

¹⁶ Cf. por ejemplo: Angela Meentzen, *Indígena und Politik im Andenraum: Peru* (Indígenas y política en la zona andina: Perú), en: KAS-AUSLANDSINFORMATIONEN (Berlin), vol. 21, Nº 1, enero de 2005, pp. 30-56; Stefan Jost, *Indigener Protest in Bolivien. Ziele einer radikalisierten Indígena-Bewegung* (Protesta indígena en Bolivia. Metas de un movimiento indígena radicalizado), en: *ibid.*, pp. 57-78.

No hay duda de que casi todos los sectores indígenas intentan adoptar lenta pero seguramente numerosos rasgos básicos del mundo occidental, sobre todo en los campos de la técnica y la economía. Se trata de un proceso complejo y hasta traumático, pues al admitir aspectos relevantes de un modelo civilizatorio extranjero, se da inexorablemente una renuncia paulatina, pero segura, a legados culturales propios que aun han permanecido vivos en la memoria colectiva. En este contexto se puede percibir un designio omnipresente de modernización técnico-económica (según *standards* occidentales), que sucede paralelamente a una reinención de la tradición. Esta última se manifiesta como el redescubrimiento interesado y hasta manipulado de los valores ancestrales indígenas. En este campo los que hablan a nombre de los indígenas tienen un dilatado campo de acción. El resultado de este renacimiento más o menos artificial de las concepciones tradicionales aborígenes es la creación de una doctrina generalmente aceptada que trata de mitigar — como históricamente inevitable — esa adopción de normativas foráneas y encubrir las carencias propias de desarrollo (mediante el renacimiento forzado de prácticas culturales vistosas, pero inofensivas).

Algo similar ocurre en la actualidad con los estudios en torno a los movimientos sociales y a la llamada economía solidaria¹⁷. Estos ejercicios intelectuales tienden a enaltecer la misión “histórica” de los movimientos sociales, a embellecer románticamente sus actividades “anti-sistémicas” y a equiparar su función central con la de los tradicionales partidos socialistas y comunistas del periodo heroico. Aunque existen valiosas voces críticas, la mayoría de estos escritos presupone que los movimientos sociales construyen un modelo realmente distinto de economía, que sería la realización del viejo sueño humano de igualdad, solidaridad y reciprocidad¹⁸, lo que tiene que ver mucho más con los anhelos de los autores que con la realidad cotidiana, siempre más prosaica que la esfera de la teoría pura. Algunos de los estudios más pretenciosos acerca de esta temática terminan en una oscura apología de fuerzas políticas de clara factura colectivista y en una celebración vacía de las ideologías concomitantes¹⁹. La mayoría de los investigadores guarda un silencio

¹⁷ Martín Tanaka / Francine Jácome (comps.), *Desafíos de la gobernabilidad democrática. Reformas político-institucionales y movimientos sociales en la región andina*. IEP. Lima, 2010.

¹⁸ Clarita Müller-Plantenberg, *Was heisst: die Wirtschaft demokratisieren? Vom Neoliberalismus zur Solidarwirtschaft* (¿Qué significa democratizar la economía? Del neoliberalismo a la economía solidaria), en: Leo Gabriel / Herbert Berger (comps.), op. cit. (nota 6), pp. 300-336, especialmente pp. 302-303.

¹⁹ Un ejemplo de ello: Hans-Jürgen Burchardt, *The Latin American Paradox: Convergence of Political Participation and Social Exclusion*, en: INTERNATIONALE POLITIK UND GESELLSCHAFT (Berlin), vol. 2010, N° 3, pp. 40-51, especialmente p. 46.

sintomático en lo referente a la estructuración interna, la cultura política de los adherentes, la formación de élites dirigentes y los intereses corporativos, que, después de todo, conforman los factores de la vida cotidiana de los movimientos sociales y de las organizaciones políticas indígenas²⁰.

Lo que finalmente emerge en la vida real de la actualidad latinoamericana es una amalgama contradictoria que tiene una relevancia decisiva para la configuración de la identidad nacional, lo que probablemente tiene vigencia tanto en el mundo indígena como en la totalidad de las sociedades latinoamericanas. En pocas palabras el resultado puede ser descrito como (a) la aceptación de los elementos técnico-económicos de la civilización occidental y de las metas normativas de evolución histórica (modernización, urbanización, industrialización) y (b) la simultánea preservación de valores tradicionales propios en los ámbitos de la política, la vida familiar y las manifestaciones artísticas populares.

3. La problemática del reconocimiento y la dignidad y la posición ambigua frente a la cultura occidental

Los elementos conservadores de cuño restaurativo²¹ en las ideologías populistas y las doctrinas indigenistas revolucionarias pueden ser comprendidos, por lo menos parcialmente, si analizamos el énfasis recurrente en cuestiones emotivas como la dignidad colectiva mellada secularmente y la necesidad de reconocimiento por los otros. Las teorías contemporáneas sobre el *reconocimiento*²² han tematizado este aspecto

²⁰ René Kuppe, *Das Ringen ums Recht: vom liberalen zum plurinationalen Konstitutionalismus* (La pugna por el derecho: del constitucionalismo liberal al plurinacional), en: Leo Gabriel / Herbert Berger (comps.), op. cit. (nota 6), pp. 111-144, especialmente pp. 113-114; Christian Cwik, *Venezuela: partizipative und direkte Demokratie. Über das venezolanische Demokratieverständnis im 21. Jahrhundert* (Venezuela: democracia participativa y directa. Sobre la concepción venezolana de democracia en el siglo XXI), en: *ibid.*, pp. 225-251, aquí p. 238.

²¹ Numerosas doctrinas y prácticas revolucionarias han intentado, en el fondo, la restauración del orden social anterior a los procesos modernizadores. El concepto de *revolución* tiene el sentido de dinamismo histórico radical, pero también el de un retorno a una edad considerada como paradigmática. En la magna obra de Karl Marx el término posee ambas acepciones. Cf. estudio exhaustivo de Karl Griewank, *Der neuzeitliche Revolutionsbegriff. Entstehung und Geschichte* (El concepto contemporáneo de revolución. Origen e historia). Suhrkamp. Frankfurt, 1973.

²² Axel Honneth, *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte* (La lucha por el reconocimiento. Sobre la gramática moral de los conflictos sociales). Suhrkamp. Frankfurt, 1992; Axel Honneth, *Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie* (El yo en el nosotros. Estudios sobre la teoría del reconocimiento).

fundamental que se da, entre muchos otros casos, cuando se produce un choque traumático y asimétrico entre civilizaciones diferentes. Uno de los ejemplos más notables ha sido la colisión entre las culturas precolombinas del Nuevo Mundo y la conquista española. Y, por supuesto, lo relevante para hoy es la forma cómo los intelectuales latinoamericanos mantienen vivo ese dolor colectivo mediante explicaciones unilaterales que cargan las responsabilidades históricas sobre los conquistadores, sus descendientes, sus valores culturales y sus instituciones. No hay duda de que se produjo una especie de “vulneración narcisista”²³ en el seno de las civilizaciones precolombinas, que perdura parcialmente hasta hoy. Esta herida clama por compensaciones de variado tipo y ha engendrado, al mismo tiempo, atribuciones unilaterales de culpa y teorías conspirativas que configuran una parte de la mentalidad colectiva, sobre todo de sus elementos emotivos. Los miembros de estas sociedades vulneradas culturalmente reaccionan con extrema irritabilidad con respecto a ofensas reales o imaginarias, irritabilidad que puede ser instrumentalizada y manipulada fácilmente para los fines más diversos. De esta manera se extiende el discreto manto del silencio y el olvido sobre las características propias de las culturas autóctonas que han contribuido *también* a los fenómenos negativos que ahora se resumen bajo el rótulo de subdesarrollo.

Es indudable que la expansión de la civilización occidental en México, América Central y la zona andina ha conllevado un sentimiento colectivo amplio e intenso de vulneración de la cultura ancestral. Es como una herida cultural profunda, que no ha podido ser curada del todo en el curso de los siglos. Este rasgo nos lleva sobre la pista más importante de esta problemática. Los teóricos de la revolución radical y sobre todo aquellos que han articulado los agravios de las sociedades indígenas aseveran una y otra vez que la civilización moderna, basada en la ciencia y la tecnología, en el racionalismo occidental y en el individualismo egoísta, no ha podido ser aceptada —o sólo parcialmente— por las comunidades aborígenes del Nuevo Mundo. Estas últimas sienten que su ética colectivista y solidaria, que ahora experimenta un renacimiento artificial, no es congruente con los principios derivados de la mentalidad europea. Pero no es únicamente un problema de *ethos* social, sino una sensibilidad generalizada en torno a los efectos prácticos irradiados por la civilización occidental.

Aquí es imprescindible señalar que las comunidades indígenas de la actualidad no se preocupan, en general, por problemas como identidad

Suhrkamp. Frankfurt, 2010; Charles Taylor, *El multiculturalismo y la “política del reconocimiento”*. FCE. Madrid, 2003.

²³ Hans Magnus Enzensberger, *Schreckens Männer. Versuch über den radikalen Verlierer* (Hombres del miedo. Ensayo sobre el perdedor radical). Suhrkamp. Frankfurt, 2006, p. 41.

colectiva o fidelidad a sus tradiciones, sino que actúan *pragmáticamente*, usando lo que les conviene de otros legados civilizatorios según las necesidades del momento. Pero por debajo de esta actitud pragmática hay una vivencia difusa y muy extendida de incomodidad y extrañamiento, vivencia que es articulada y exacerbada por los representantes intelectuales y políticos de las comunidades indígenas. Estas últimas tienen una relación ambivalente con la modernidad occidental: admiran y usan sus productos técnicos, sus avances en los campos de la medicina, los transportes y las comunicaciones, pero no atribuyen la relevancia adecuada al ámbito del pensamiento crítico y el debate libre que posibilitó la actual evolución científica, que es, a su vez, el fundamento del progreso tecnológico. Los que hablan en nombre de las comunidades indígenas no pueden explicar y menos aceptar estas raíces del éxito de la civilización occidental, y entonces reducen su filosofía de la historia a concebir la vinculación entre el Nuevo Mundo y Europa como si hubiera sido sólo una serie interminable de conquistas militares, explotación económica y degradación moral de parte de la civilización europea. Además se supone que el Occidente, simultáneamente odiado y envidiado, habría quebrado la “unidad espiritual”²⁴ de las sociedades premodernas no occidentales, trayendo una civilización militar y técnicamente exitosa, pero moralmente superficial, que tendría los rasgos de un materialismo vulgar y de una democracia de mercaderes.

Las comunidades indígenas y, en realidad, una gran parte de las sociedades latinoamericanas viven en una ambigüedad fundamental. Utilizan todos los días los inventos y procedimientos de la cultura moderna, sin comprender de manera adecuada las bases de esa misma cultura. Una constelación de tal tipo, que se manifiesta como liminarmente ambigua es, como se sabe, el punto de partida para sentirse mal consigo mismo, y este malestar tiñe parcialmente la existencia de una buena porción de las naciones latinoamericanas. No afecta, como se dijo, la esfera de la vida económica, pero sí el ámbito de la política y la formación de identidades colectivas.

Este contexto genera la necesidad de un mecanismo de compensación. Entre los efectos del mismo está el impulso de restaurar la propia dignidad, considerada como vulnerada por la historia de los últimos siglos. No hay duda de que el llamado “colonialismo interno”²⁵ ha generado un descenso de la auto-estima en muchas áreas culturales y geográficas de América

²⁴ Ian Buruma / Avishai Margalit, *Okzidentalismus. Der Westen in den Augen seiner Feinde* (Occidentalismo. El Oeste en los ojos de sus enemigos). Hanser. Munich, 2004, pp. 10-13, 60-61.

²⁵ La concepción proviene de Pablo González Casanova, *Sociología de la explotación*. Siglo XXI. México D.F., 1969, pp. 221-250, 260-263.

Latina. Este ha producido, a su vez, un anhelo de indemnización, la “sed de alivio de las duras cargas derivadas de su lugar social secundario, despreciado”²⁶ que muchos latinoamericanos creen percibir en el horizonte globalizado del presente.

Uno de los factores del éxito de los líderes populistas de la actualidad consiste en que la opinión pública cree que ellos pueden y deben vengar los agravios históricos y reparar las injusticias sufridas. El ordenamiento socio-político de las últimas décadas en América Latina no satisface plenamente las necesidades de reconocimiento que se derivan de la vulneración de la propia integridad, el honor y la dignidad (y menos aun el periodo neoliberal a partir aproximadamente de 1980). La injusticia social, como afirma Axel Honneth, es percibida en primer término como humillación y desprecio, es decir como un problema existencial y moral, y recién en segundo lugar como un asunto económico (concerniente, por ejemplo a una redistribución de ingresos)²⁷. Disputas de límites y recursos, por un lado, y demandas económicas, por otro, son el fondo transables y negociables, pero los agravios morales e históricos encuentran difícilmente una solución que satisfaga a todos los involucrados. Se trata de fenómenos que sólo arduamente pueden ser traducidos a un lenguaje racional y comprensible para otros grupos humanos; la reparación “justa” se encuentra en el plano simbólico y ético, y sólo a largo plazo.

El ansia por dignidad y reconocimiento y las dificultades de su satisfacción aparecen claramente en un interesante ensayo de Adolfo Gilly²⁸. En un texto que combina un estilo dramático-emotivo con un marxismo modernizado por la obra de Antonio Gramsci, el postmodernismo y los estudios culturales contemporáneos, Gilly logra capturar el sentimiento generalizado de la población indígena de los Andes que no ha sido modernizada. Aquí aflora la creencia — ahora ampliamente difundida mediante la labor de los intelectuales indianistas e indigenistas — acerca de esencias colectivas, inmutables al paso del tiempo, que no son explicitadas racionalmente, sino evocadas con mucho sentimiento, como si ello bastara para intuir las adecuadamente y fijarlas en la memoria colectiva

²⁶ Gonzalo Mendieta Romero, *Extractos de un informe apócrifo de una burócrata internacional*, en: PÁGINA SIETE (La Paz) del 24 de marzo de 2012, p. 17.

²⁷ Axel Honneth, *Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser* (Distribución como reconocimiento. Una réplica a Nancy Fraser), en: Nancy Fraser / Axel Honneth, *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse* (¿Distribución o reconocimiento? Una controversia político-filosófica). Suhrkamp. Frankfurt, 2003, pp. 129-224, aquí pp. 155-156.

²⁸ Adolfo Gilly, *José María Arguedas, Mario Vargas Llosa y el Papacha Oblitas*, en: NUEVA SOCIEDAD (Buenos Aires), N° 238, marzo-abril de 2012, pp. 60-75.

de la población andina. Estas esencias se manifiestan en los elementos de sociabilidad, folklore y misticismo (la música, la comida, la estructura familiar, los vínculos con el paisaje, los mitos acerca de los nexos entre el Hombre y el universo), que conforman, según Gilly y una infinidad de autores actuales, el núcleo de la identidad colectiva andina y de su dignidad ontológica superior. Se trata de una evocación que hace renacer un tiempo y un mundo, y para ello hay que tener una empatía *a priori* con ese universo, que no puede ser comprendido mediante un análisis *a posteriori*. Para entenderlo hay que tomar partido por él, por sus habitantes, sus anhelos y sus penas. Únicamente los revolucionarios, mediante su ética de la solidaridad y fraternidad, pueden adentrarse en esa mentalidad popular²⁹. Este principio doctrinario conlleva, empero, el peligro de que comprender abarque también las funciones de perdonar y justificar.

Gilly ha incursionado en uno de los grandes temas de las ciencias sociales latinoamericanas: los indígenas constituyen un enorme sector de la población, víctimas del odio y la violencia de los mestizos, pero asimismo humillados en los últimos siglos por ser los perdedores de una evolución histórica, la que, como es sabido, se basa ahora en la ciencia y la tecnología. Los indígenas quieren ser reconocidos en igualdad de condiciones y dignidad por los otros, los occidentalizados, pero estos últimos, apoyados anteriormente en el poder político y hoy en día en los avances científicos y técnicos de la modernidad, difícilmente lo van a hacer.

El meollo del asunto es muy complejo: Gilly y los ideólogos del indianismo no están dispuestos a ver los aspectos problemáticos en los sistemas civilizatorios que desplegaron los indígenas en el Nuevo Mundo y que perviven, por ejemplo, en las comunidades campesinas de la región andina, sistemas que no han generado la modernidad y sus evidentes ventajas en la vida cotidiana, y que además tienden a cerrarse a un análisis crítico de sí mismos y a un cuestionamiento de su mentalidad, sus formas comunitarias de organización y su cultura política³⁰. Y entonces, como ya se mencionó, esta corriente de pensamiento recurre a una visión simplificada del desarrollo histórico: los indígenas harían bien al iniciar un odio profundo a los representantes del colonialismo interno, a los terratenientes, al Estado manejado por los blancos y mestizos, a los extranjeros, pues ese odio sería sagrado, vivificante, una manera de fortaleza propia, de auto-afirmación ante uno mismo. La voluntad de sacrificio que nace de

²⁹ Ibid., pp. 70-73.

³⁰ Cf. una amplia revisión de la literatura existente sobre la temática: Edwin Cruz Rodríguez, *Movimientos indígenas y nación en Bolivia y Ecuador: la lucha por el Estado plurinacional en perspectiva histórica*, en: ENCUENTROS LATINOAMERICANOS (Montevideo), vol. III, Nº 9, diciembre de 2009, pp. 16-54.

ese odio constituiría una especie de sacrificio histórico, que se convertiría en amor al pueblo, a los pobres y marginados³¹. La compensación por la dignidad perdida se revela, empero, como la consecución de actos simbólicos y gestos casi esotéricos de muy poca relevancia práctica, aunque se puede argumentar que los ajenos a esta cultura ofendida no pueden comprender el alcance y la verdadera significación de esos actos y gestos. De todas maneras: llama la atención la desproporción entre la intensidad del sentimiento colectivo de reivindicación y compensación históricas, por un lado, y la modestia de los bienes simbólicos que crean esa satisfacción, por otro. Adolfo Gilly, apoyándose en Walter Benjamin, concluye que el odio y la voluntad de sacrificio de los humillados “se nutren de la imagen de los antepasados oprimidos y no del ideal de los descendientes libres”³². Esta concepción conservadora propugna al fin y al cabo la restauración del orden social anterior a la llegada de los españoles, orden considerado como óptimo y ejemplar, lo que *in praxi* significaría reescribir la historia universal y negar sus resultados tangibles. Esta nostalgia por el pasado —del cual se ignoran premeditadamente los aspectos negativos— y la actitud reacia a cuestionarse uno mismo impiden contar con un orden social que dude de sí mismo, aunque esa autoconciencia crítica sea detentada por una porción pequeña de la sociedad respectiva. Sistemas sociales relativamente simples, cerrados sobre sí mismos y opuestos a la discusión pluralista y libre acerca de alternativas, como las comunidades indígenas tradicionales y los modelos armonicistas derivados del *corpus* del marxismo (que creían poder integrar todas las “contradicciones” en una gran armonía utópica), han resultado ser poco flexibles y se adaptan difícilmente a entornos cambiantes. Esta ha sido probablemente una de las causas principales de la derrota de los imperios azteca e incaico frente a los conquistadores españoles: como afirma Enrique Krauze, el “aislamiento histórico” ha sido muy costoso para aquellas sociedades que no estaban abiertas al mundo y a una diversidad de opciones políticas, institucionales y militares³³.

El enfoque ideológico aquí analizado, popular en el ámbito indio de América Latina, pero más expandido todavía en la esfera universitaria y académica, puede conducir a un cierto fundamentalismo. Toma cuerpo a causa de motivos comprensibles y nobles, como la defensa del propio medio, la sensación de injusticia y la exigencia de dignidad, pero tiende a

³¹ Adolfo Gilly, op. cit. (nota 27), p. 73.

³² Ibid., p. 75. Hay que mencionar aquí que numerosos revolucionarios latinoamericanos combinan sin problema un marxismo tercamente ortodoxo con un arcaísmo ruralista, doctrinas esotéricas y elementos folklóricos de dudoso origen.

³³ Enrique Krauze, *Mister Prescott y Lord Thomas*, en: VUELTA (México), vol. XVIII, N° 216, noviembre de 1994, pp. 25-31, aquí p. 28.

mostrarse como la antítesis de la moderna civilización occidental basada en el racionalismo. Y esto posee una relevancia política de primer rango: la exigencia de dignidad y el ansia de solidaridad sin límites dejan a un lado toda reflexión sobre la *proporcionalidad* de los medios como algo mezquino y típicamente burgués, pues el odio y la humillación seculares son ahora la base fértil e imprescindible para la gran revolución ineludible, pero también para la creación artística y literaria³⁴. Las compensaciones resultan ser de carácter principalmente simbólico, lo que por supuesto satisface a los intelectuales, pero no necesariamente a las masas. Esta corriente puede tomar la forma de un inofensivo movimiento patriarcalista, pero también la configuración de una sociedad anti-occidental totalitaria, que, sin embargo, quiere preservar variados logros técnicos de la modernidad occidental. Los que sustentan esta corriente son jóvenes urbanos de las capas subalternas de la sociedad y los intelectuales que no encuentran un lugar adecuado en una sociedad que se moderniza aceleradamente³⁵.

4. Las mentalidades pre-modernas y la praxis cotidiana

Estos legados culturales han contribuido a conformar una mentalidad colectiva anti-pluralista y antiliberal — particularmente vigorosa en México, América Central y el área andina — que, a su vez, fomenta el surgimiento y la pervivencia de regímenes populistas con claros resabios autoritarios. Estos son sistemas sociales básicamente conservadores, pese a la doctrina del cambio radical, lo que explica en parte su fuerte arraigo en sectores poblacionales con bajo nivel educativo y de ingresos. Estos estratos sociales se orientan aun hoy por valores convencionales y rutinarios que vienen de muy atrás y que favorecen jerarquías rígidas y élites privilegiadas con respecto al ámbito organizativo, líderes carismáticos y autoritarios destinados a las jefaturas³⁶ y sistemas relativamente simples para la

³⁴ Vera Carnovale, *¿Por un mundo mejor?*, en: NUEVA SOCIEDAD, Nº 238, marzo-abril de 2012, pp. 88-101, especialmente p. 94.

³⁵ Maxwell A. Cameron y Juan Pablo Luna (comps.), *Democracia en la región andina. Diversidad y desafíos*. IEP. Lima, 2010; Cándido Monzón Arribas, Miguel Roiz Célix y Mercedes Fernández Antón, *Perfiles de una cultura política autoritaria: el Perú de Fujimori en los años noventa*, en: REVISTA MEXICANA DE SOCIOLOGÍA (México), vol. 59, Nº 2, abril-junio de 1997, pp. 95-128.

³⁶ El relativo apoyo colectivo en favor de Sendero Luminoso en Perú a partir de 1980, sobre todo en los sectores sociales con menor nivel educativo, tenía que ver probablemente con la estructura altamente jerárquica y piramidal de esta organización guerrillera y con su dirigencia elitaria y paternalista. Cf. Sebastian Chávez Wurm, *Der Leuchtende Pfad in Peru (1970-1993). Erfolgsbedingungen eines revolutionären Projekts*

comprensión del mundo circundante (como las oposiciones binarias excluyentes: amigo / enemigo, patria / antipatria).

La ideología indigenista e indianista aquí criticada abraza estos valores básicos de orientación. Ha sufrido, por supuesto, un proceso muy habitual de modificación teórica y enriquecimiento temático, lo que se puede observar durante el transcurso modernizante de sus respectivas sociedades, sobre todo en la segunda mitad del siglo XX. Esto ha favorecido igualmente una sutil utilización de esta ideología con fines políticos. En la actualidad sus antiguos contenidos éticos (relativos, por ejemplo, a la solidaridad inmediata, la homogeneidad de la comunidad y la fraternidad entre los integrantes de la misma) mantienen una relevancia sólo verbal, mientras que sus normativas autoritarias han experimentado un considerable renacimiento y ahora son empleadas cotidianamente para “acercar” a las masas hacia metas que definen unilateralmente las dirigencias de los partidos populistas. Estos aspectos poco promisorios no han concitado el interés de muchos especialistas extranjeros en torno a los regímenes populistas, que más bien se han destacado en la apología académica de estos últimos³⁷.

En el marco de este ensayo es de justicia mencionar que los sistemas populistas también contienen diversos elementos positivos, que pueden ser descritos sucintamente con las palabras de *Pablo Stefanoni* como la búsqueda de un equilibrio entre el capital financiero y el productivo, más Estado y más inversión pública, mayores derechos para los trabajadores (“Ahora hay patria para todos”), el objetivo de generar un nuevo pacto social y el intento de superar el llamado colonialismo interno³⁸. Sin embargo: a lo ancho del Tercer Mundo varios sistemas sociales han conseguido logros similares, sin necesidad de usar recetas populistas, como lo muestran en tres continentes los ejemplos de Costa Rica, Corea del Sur y Botswana.

(Sendero Luminoso en el Perú [1970-1993]. Condiciones del éxito de un proyecto revolucionario). Weimar: Böhlau. Colonia, 2011, pp. 184-193.

³⁷ Cf. por ejemplo el volumen: Leo Gabriel / Herbert Berger (comps.), op. cit. (nota 6); Hans-Jürgen Burchardt, *Zeitenwende - Politik nach dem Neoliberalismus* (Cambio de épocas - política después del neoliberalismo). Schmetterling. Stuttgart, 2004; Hans-Jürgen Burchardt, *Tiempos de cambio - repensar América Latina*, San Salvador: Fundación Böll 2007; Adrian J. Pearce (comp.), *Evo Morales and the Movimiento al Socialismo in Bolivia: The First Term in Context, 2006-2010*. University of London, Institute for the Study of the Americas. Londres, 2011; Robert Lessmann, *Das neue Bolivien. Evo Morales und seine demokratische Revolution* (La nueva Bolivia. Evo Morales y su revolución democrática). Rotpunktverlag. Zurich, 2010.

³⁸ Pablo Stefanoni, *Posneoliberalismo cuesta arriba. Los modelos de Venezuela, Bolivia y Ecuador en debate*, en: NUEVA SOCIEDAD, N° 239, mayo-junio de 2012, pp. 51-64, aquí p. 52.

No hay duda de la inmensa importancia de temas como la exclusión social persistente, los fenómenos de desigualdad paralelos a la consolidación de la democracia³⁹ y las consecuencias prácticas del creciente reconocimiento de las culturas aborígenes desde el Estado y la sociedad, pero al mismo tiempo hay que investigar el peso de la herencia cultural de los grandes sistemas civilizatorios precolombinos en su mixtura con la tradición iberocatólica, y especialmente en lo referente a sus secuelas para la cultura política contemporánea y la producción de ideologías y elementos propagandísticos de gran eficacia y resonancia. Los autores partidarios de los regímenes populistas latinoamericanos se dedican a una gran cuestión ética e histórica, que es la explicitación teórica del rechazo del neoliberalismo en particular y del capitalismo globalizador en general⁴⁰, pero descuidan los efectos y resultados de la carencia de instituciones y procedimientos democrático-liberales en dos esferas: la vida de los partidos políticos, principalmente del populista en funciones gubernamentales, y la marcha cotidiana de la administración pública.

Como afirma un estudio sobre el gobierno populista boliviano (desde enero de 2006), lo que *también* distingue a este régimen en la prosaica existencia cotidiana es el secretismo, la discrecionalidad y la vasta corrupción de la administración pública⁴¹. El partido gubernamental (Movimiento al Socialismo, MAS), que tiene su principal base electoral en las etnias indígenas del país, reproduce viejas usanzas autoritarias, paternalistas y prebendalistas, trasladando, por ejemplo, el clásico conflicto por puestos y espacios de poder desde una esfera abierta y pública — la competencia entre partidos y grupos políticos — hasta un ámbito reservado y cerrado: el interior del partido gubernamental, que no ha conocido

³⁹ Hans-Jürgen Burchardt, *¿Por qué América Latina es tan desigual? Tentativas de explicación desde una perspectiva inusual*, en: NUEVA SOCIEDAD, Nº 239, mayo-junio de 2012, pp. 137-150; Hans-Jürgen Burchardt, *Democracia y desigualdad*, en: NUEVA SOCIEDAD, Nº 215, mayo / junio de 2008, pp. 79-84.

⁴⁰ Cf. por ejemplo: Gilberto López y Rivas, op. cit. (nota 6), p. 71; Herbert Berger, *Chile: Die Abwahl der Mitte - Neoliberalismus versus Kosmovision* (Chile: rechazo al centro - neoliberalismo versus cosmovisión), en: Leo Gabriel / Herbert Berger (comps.), op. cit. (nota 6), pp. 17-52; Pablo Ospina / Olaf Kaltmeier (comps.), *Los Andes en movimiento. Identidad y poder en el nuevo paisaje político*. Corporación Editora Nacional. Quito, 2009.

⁴¹ Henry Pinto Dávalos, *Arcana imperii: Estado, secreto, transparencia y poder*, en: ESTUDIOS POLÍTICOS (Cochabamba), vol. III, Nº 3, febrero de 2012, pp. 71-78, especialmente p. 73. Muy similar: Pablo Stefanoni, *Bolivien unter Evo Morales: von der Mobilisierungslogik zur Entwicklungsdisziplin?* (Bolivia bajo Evo Morales: de la lógica de la movilización a la disciplina del desarrollo?), en: INTERNATIONALE POLITIK UND GESELLSCHAFT, vol. 2010, Nº 3, pp. 63-76, aquí p. 69.

ningún rasgo de democracia interna⁴². Hasta hoy el MAS no se ha dotado de una ideología propia; la jefatura no permite un debate intelectual-ideológico en su seno. Un estudioso vinculado a las izquierdas atribuye al MAS una total incomprensión de la necesidad de construir un espacio público y de lo que significa democracia interna⁴³. En la praxis diaria los segmentos elitarios compiten dentro del MAS por la hegemonía política y el apoyo del aparato estatal, pero se trata de una pugna recatada y cautelosa, propia de las tradiciones y los hábitos de las antiguas clases privilegiadas, pugna que ahora está en manos de los sectores ligados a la economía informal (y a la delictiva), que por ello no pueden estar interesados en una actuación transparente y basada en criterios racionales de largo plazo. El carácter conservador del régimen aflora en el tradicional desinterés por los derechos de terceros y en la preeminencia desmedida que se atribuye a la astucia y la picardía. La política aparece entonces como la actividad primordial de intereses sectoriales en lucha sorda, sin que exista una genuina preocupación por el bien común, salvo en la retórica destinada a los ingenuos. El partido populista en el poder, prosiguiendo las convenciones más enraizadas de la sociedad boliviana y mediante la expansión del Estado hacia el terreno económico, se ha convertido en el gran *distribuidor* de fondos, puestos y prestigio. El control de los canales de acceso al aparato estatal le ha brindado “su enorme capacidad de cooptación y deglución”⁴⁴ de personalidades, partidos, grupos y, obviamente, ideales. Este orden, caracterizado por el sigilo, la arbitrariedad y el favoritismo, no puede promover el Estado de derecho y la previsibilidad de las acciones gubernamentales⁴⁵.

En los otros modelos populistas de América Latina la constelación es muy similar. Como afirmó *Peter Waldmann* en un detallado análisis del caso argentino⁴⁶, el aparato estatal se convierte en un objeto de explotación y aprovechamiento *particular*: la ideología de lo social-colectivo funciona como una pantalla — notablemente eficaz — que encubre la utilización egoísta-individualista de los recursos públicos. A largo plazo la ideología y la praxis populistas dan lugar a niveles débiles de institucionalidad, a un estatismo ineficiente y derrochador, a la incapacidad del Estado

⁴² Fernando Molina, *El MNR de los 50 y el MAS: partidos de Estado*, en: PULSO (La Paz) del 6 de diciembre de 2009, vol. 10, N° 531, p. 8.

⁴³ Pablo Stefanoni, op. cit. (nota 40), p. 74.

⁴⁴ Fernando Molina, op. cit. (nota 41), p. 8.

⁴⁵ Diego Ayo, *Volverán las oscuras, muy oscuras golondrinas*, en: PÁGINA SIETE del 29 de enero de 2012, suplemento IDEAS (vol. II, N° 86), p. 5.

⁴⁶ Peter Waldmann, *Argentinien. Schwellenland auf Dauer* (Argentina. El país en despegue permanente). Murmann. Hamburgo, 2010, p. 183.

de hacer respetar sus normas legales y, en general, a un sistema social muy convencional que vive de la exportación de recursos naturales y que se caracteriza por la lucha continua en torno a la repartición de las rentas fiscales⁴⁷. El extractivismo rutinario se complementa con la visión tradicional y casi religiosa del maná: un medio ideal de subsistencia que cae del cielo sin esfuerzo propio y de manera igualitaria sobre todos, como la gente sencilla se imagina, por ejemplo, las secuelas de la renta petrolera.

Durante largas décadas estos factores han moldeado en América Latina una variante de la mentalidad colectiva que exhibe rasgos premodernos, pues se trata de una concepción muy difundida que no se pone a sí misma en cuestionamiento, ni reconoce la relevancia social del espíritu crítico, ni tampoco aprecia positivamente las comparaciones con el mundo exterior. Lo que podríamos llamar la esfera pre-política está condicionada por esos valores de orientación que promueven el advenimiento de regímenes populistas, a menudo de manera indirecta, pero muy efectiva en la praxis. En Bolivia, una sociedad relativamente cerrada sobre sí misma, el ámbito pre-político y sus tradiciones convencional-rutinarias son en parte responsables por la considerable popularidad actual de un presidente carismático y autoritario, lo que lleva a muchos analistas a concluir que este régimen sería la culminación de los anhelos profundos de la población⁴⁸.

En toda América Latina la herencia cultural es propicia al caudillismo: en tiempos de crisis el líder providencial aparece como la solución adecuada, por ser fácilmente comprensible para los sectores con niveles educativos menores. Como asevera *Fernando Molina* refiriéndose al caso boliviano, el caudillo está por encima de la laboriosa construcción de consensos, del debate pluralista y de las minucias de la vida institucional. La sociedad convencional confía más en el líder providencial que en el trabajo continuado y complejo de las instituciones⁴⁹.

Lo problemático reside en el hecho de que el caudillo, el iluminado, el señalado por la historia, no conoce limitaciones a su actuación y perpetúa el legado rutinario de arbitrariedad e imprevisibilidad en la esfera pública. Aunque la retórica puede adquirir aspectos progresistas y un tinte socialista

⁴⁷ Como lo reconoce un analista liminarmente favorable a los regímenes populistas: Pablo Stefanoni, op. cit. (nota 37), pp. 52-53.

⁴⁸ Cf. una apología de este proceso que hace abstracción de la mentalidad colectiva y de los aspectos institucionales: Robert Lessmann, *Bolivien: der steinige Weg zum plurinationalen Staat* (Bolivia: el camino pedregoso hacia el Estado plurinacional), en: Leo Gabriel / Herbert Berger (comps.), op. cit. (nota 6), pp. 145-163.

⁴⁹ Fernando Molina, *La institución de la personalidad*, en: PULSO del 19 de diciembre de 2009, vol. 10, N° 532, p. 5; Fernando Molina, *Sin orden no hay justicia*, en: PÁGINA SIETE del 11 de mayo de 2012, p. 17.

de acuerdo a las corrientes de la época, en la realidad cotidiana los regímenes populistas retornan a lo más habitual de la tradición latinoamericana, como lo demuestran continuamente los regímenes de Bolivia, Ecuador, Nicaragua y Venezuela. Desatienden el Estado de derecho, dificultan el control racional y público de las actuaciones gubernamentales y entorpecen el debate abierto y pluralista de opciones políticas, y por ello patrocinan el surgimiento de una élite gobernante convencional y poco razonable: el reino de los más fuertes y más astutos. La consecuencia ineludible es la constitución de un estrato elitario que, en el fondo, preserva el extendido ámbito de la inmovilidad, la intransparencia y la arbitrariedad. Bajo el manto de la reforma radical se reproducen así las rutinas más enraizadas y difundidas del orden prerrevolucionario. En suma: en el ejercicio del poder los dirigentes populistas, que comienzan luchando por los derechos de los excluidos de la historia latinoamericana, se transforman en los miembros de una nueva élite de privilegiados, que a menudo exhiben rasgos despóticos y casi siempre terminan muy alejados del pueblo llano, tanto en sentido económico como cultural⁵⁰. Mediante la utilización astuta y egoísta de los recursos fiscales y de la protección que brinda a los suyos el gobierno populista, este estrato de militantes privilegiados mantiene viva la tradición latinoamericana de clases altas que viven del aparato estatal, poseen una influencia decisiva sobre las políticas públicas y no tienen ninguna responsabilidad ante el conjunto de la sociedad.

Todo esto no es, evidentemente, una contribución a un nuevo modo de vida basado en la igualdad y la fraternidad de los ciudadanos, ni tampoco un renacimiento de formas arcaicas, pero solidarias que habrían existido antes de la conquista española, que se habrían conservado en algunas comunidades campesino-indígenas de tierras altas y que ahora la doctrina oficial del indigenismo convertiría en pautas normativas de la vida diaria. Los grupos de privilegiados, en cuanto nuevas clases dominantes tampoco significan una genuina modernización de la sociedad respectiva mediante la introducción de un individualismo emprendedor e innovador como se desarrolló en Europa Occidental desde el Renacimiento. La constelación es algo diferente en las naciones de América Latina que han alcanzado un grado más avanzado de modernización cultural, como Argentina. En un estudio sobre este país Peter Waldmann ha detectado un “individualismo excesivo”, al que le sería propio un fuerte anhelo de autonomía, pero también un componente altamente antisocial y anti-institucional⁵¹. Esta inclinación a velar exclusivamente por los intereses propios se conjugaría,

⁵⁰ Sergio Ramírez, *Los monstruos de la razón*, en: NUEVA SOCIEDAD, N° 238, marzo-abril de 2012, pp. 4-15, aquí p. 6.

⁵¹ Peter Waldmann, op. cit. (nota 45), p. 192.

según Waldmann, con la carencia de un marco normativo generalmente aceptado, lo que impediría el despliegue del Estado de derecho y la difusión del respeto auténtico por los derechos de terceros y por las leyes y regulaciones vigentes⁵².

No hay duda, por otra parte, de que esta variante de un individualismo que “rompe reglas” — de acuerdo a Waldmann — dificulta asimismo la constitución de normas que crean confianza entre los actores sociales; se trata, además, de un comportamiento repetitivo que no está dispuesto a reconocer abierta y sinceramente el desempeño y los valores de los otros ciudadanos. Es probable que el estancamiento socio-económico casi permanente de Argentina, después de un brillante comienzo, y el largo predominio del peronismo tengan que ver directamente con ese individualismo excesivo. La versión “suave” del populismo en Argentina, el peronismo, es probablemente una de las causas centrales de una evolución que ha obstaculizado que este país tenga hoy un desarrollo comparable al de Canadá o Australia.

Comentando el enfoque de Peter Waldmann, habría que decir que en la mayor parte de América Latina no se ha dado un individualismo moderno y creativo. Mejor dicho: no se ha difundido un individualismo en sentido estricto, sino una actitud elemental de defensa permanente contra el prójimo, bajo un barniz de modernización incipiente: una normativa básica de supervivencia en un medio hostil, que ya no es el orden arcaico de una sociedad rural y que todavía no ha producido las reglas sociales de un medio urbano comparable al ámbito occidental. Esta es probablemente la situación actual bajo los gobiernos populistas en Bolivia, Ecuador, Nicaragua y Venezuela, donde se puede registrar un retroceso civilizatorio en lo referente al funcionamiento de la administración pública, a las interacciones diarias de los grupos dominantes entre sí y a la configuración de la esfera política en general. No hay duda de que los regímenes populistas llegaron al poder mediante el voto electoral y se consolidaron por mucho tiempo porque han sido favorecidos por la prevalencia de estas pautas generales de comportamiento. Sobre todo en el área andina, América Central y México nos encontramos con sistemas sociales que se están modernizando aceleradamente en sus regiones urbanas, pero donde aun existen sectores poblacionales en los que se puede constatar una combinación de colectivismo vigoroso (que no reconoce al individuo como algo único e irremplazable) con una utilización entusiasta, pero acrítica, de instrumentos técnicos modernos. Todo esto no puede ser calificado como individualismo en sentido estricto, sino como una pauta

⁵² *Ibíd.*, p. 193, 196.

generalizada de comportamiento que resulta ser adecuada para la defensa elemental de uno mismo (perjudicando al prójimo como primera medida profiláctica), pero ineficaz para producir innovaciones y emprendimientos valiosos para la evolución del país respectivo a largo plazo.

Todos los sistemas sociales han exhibido una distancia evidente entre la retórica oficial y la praxis cotidiana, entre los postulados programáticos y la prosaica realidad de cada día. En el caso del populismo latinoamericano esta distancia está agravada por una ideología del cambio radical, exornada con los elementos contemporáneos del nacionalismo y el socialismo, la cual encubre exitosamente la continuidad de prácticas rutinarias y convencionales de una tradición básicamente irracional en el campo socio-político. Tenemos entonces una retórica que identifica con vehemencia a los enemigos y a los culpables de todos los males (el imperialismo, las oligarquías sociales, la conquista ibérica, el neoliberalismo). Pero no se preocupa adecuadamente de las pautas recurrentes de comportamiento y de las imágenes irreales del futuro. La retórica populista y lo que podríamos llamar la producción teórica asociada a esta ideología no generan una posición crítica con respecto a sus propias carencias, sus errores manifiestos y el ámbito de sus privilegiados. La configuración práctico-cotidiana del populismo no ingresa en la mira de sus preocupaciones teóricas. En Bolivia, Ecuador, Nicaragua y Venezuela se da hoy una propaganda gubernamental altisonante, que apela directamente a los sentimientos y, ante todo, a los prejuicios de las masas ciudadanas, pero estas corrientes políticas rara vez se esfuerzan por educar racionalmente a sus adherentes y por mostrarles las deficiencias concretas que son habituales en la vida social.

En los países mencionados falta una *pedagogía crítica* con respecto a la propia realidad e historia. Es cierto que las masas, en todas las sociedades, no quieren ser desilusionadas mediante el conocimiento y no pierden fácilmente su ímpetu entusiasta por caudillos y movimientos que les ofrecen una vida mejor en el corto plazo y sin gran esfuerzo individual, pero los gobiernos populistas de la actualidad se consagran con una energía admirable a seducir a las masas mediante las técnicas más refinadas de la moderna comunicación social.

En Bolivia, Ecuador, Nicaragua y Venezuela la propaganda gubernamental y la ideología de los gobiernos populistas están consagradas a las grandes metas históricas, por una parte, y al combate de los muchos enemigos, por otra. Se lucha por programas irrealistas y altisonantes y se aceptan estoicamente las estrecheces del presente porque se supone que el mañana — radiante y revolucionario — solucionará todos los problemas imaginables. Esta inclinación a generalidades eufónicas y a descuidar el debate racional de lo concreto proviene de la herencia colonial ibérica

y la republicana de los últimos siglos; el populismo contemporáneo la ha revigorizado con notable virtuosismo. A estas prácticas corresponde también la instrumentalización del pensamiento ajeno para los fines prosaicos del momento⁵³. Asuntos concretos como la inseguridad ciudadana, el mal desempeño de la policía y de otras fuerzas del orden público (juzgados, fiscalías) y la progresiva des-institucionalización del aparato estatal no constituyen temas importantes o interesantes para estos gobiernos. No es superfluo señalar que estas cuestiones representan materias muy secundarias y hasta insustanciales para una buena parte de los pensadores de tendencias indianistas e indigenistas, socialistas y revolucionarias, nacionalistas y nativistas.

En toda América Latina, y de manera creciente en regímenes populistas, la burocracia estatal y la administración de justicia hacen perder tiempo — el bien máspreciado, por ser el único irrecuperable — a los ciudadanos (mejor dicho: a los súbditos) con trámites enmarañados y procedimientos innecesarios, todos mal diseñados. Aquí se percibe claramente la falta de una pedagogía crítica: por un lado, los gobiernos populistas no hacen nada por mejorar esta situación — en estos sistemas se percibe más bien una propensión a complicar toda la esfera burocrática —, y no existe, por otro, una conciencia pública crítica en torno a esta temática. Todo roce con el Poder Judicial y el Ministerio Público conlleva una pérdida de tiempo, dinero y dignidad para los afectados, pero no existe un movimiento de los damnificados para paliar esta situación. Son precisamente los pobres de los pobres las víctimas mayoritarias de esta constelación y, al mismo tiempo, los más reacios a protestar claramente contra estos fenómenos. La gente humilde supone que se trata de procesos naturales en sentido estricto, como terremotos o tempestades, ante los cuales la única actitud razonable es la pasividad y la paciencia.

En general los dirigentes de los partidos populistas, los instigadores de tendencias indigenistas e indianistas y, obviamente, los intelectuales progresistas jamás se molestan en considerar en serio estas carencias de la vida social. Hay que señalar en descargo de ellos que la preocupación por estos asuntos concretos no rendiría ventajas políticas inmediatas ni prestigio social utilizable. Se supone que estos “detalles” desagradables

⁵³ Sobre la manipulación del pensamiento de Simón Bolívar por el régimen chavista cf. la investigación exhaustiva de María Teresa Moser, *Das Gedankengut von Simón Bolívar und seine Instrumentalisierung durch Hugo Chávez in Venezuela* (El pensamiento de Simón Bolívar y su instrumentalización por Hugo Chávez en Venezuela), Frankfurt: Peter Lang 2011. Chávez se integra en una larga lista de gobernantes venezolanos que desde el siglo XIX han utilizado la figura y la obra de Bolívar para los fines más diversos.

de la vida cotidiana —los epifenómenos de la superestructura, según los marxistas—, serán barridos automáticamente por las grandes medidas revolucionarias.

5. Los sistemas populistas en retrospectiva

El paradigma nacionalista-populista de desarrollo —recubierto a menudo con un barniz de socialismo radical— ha gozado de una popularidad masiva y de una notable reputación intelectual durante una buena parte del siglo XX y comienzos del XXI. El peronismo argentino es sólo el ejemplo más claro y más estudiado de ello⁵⁴. Dos factores concatenados entre sí expandieron esta concepción en extensas porciones de América Latina: la idea de que el orden tradicional, rural y pre-industrial constituiría un sistema político injusto, carente de dinamismo e históricamente superado, y la ilusión de que el progreso técnico-económico traería consigo automáticamente la justicia social. En todos los modelos latinoamericanos del cambio radical este proceso de modernización técnica y aceleración económica estuvo concebido como algo dirigido y dosificado desde el Estado, sin consulta de los estratos subalternos⁵⁵. Esta adaptación relativamente autoritaria del progreso técnico no debía incluir la atmósfera cultural y el liberalismo político que han caracterizado la modernidad en el ámbito occidental. Al mismo tiempo, el orden “revolucionario” debía recuperar las tradiciones, los valores y las prácticas populistas de las masas que fueron habituales desde la independencia⁵⁶.

Para comprender hoy en día la energía que irradiaban sistemas populistas-reformistas, como el peronismo en Argentina (1943-1955) y la llamada Revolución Nacional en Bolivia (1952-1964)⁵⁷, su capacidad de

⁵⁴ Cf. Peter Waldmann, *El peronismo 1943-1955*. Universidad Nacional de Tres de Febrero (EDUNTREF). Buenos Aires, 2009.

⁵⁵ Una primera formulación de esta problemática: Gino Germani, *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*, Buenos Aires: Paidós 1965. Para una versión diferente cf. Nora Rabotnikof / Julio Aibar, *El lugar de lo público en lo nacional-popular. ¿Una nueva experimentación democrática?*, en: NUEVA SOCIEDAD, N° 240, julio-agosto de 2012, pp. 54-67.

⁵⁶ Cf. Guy Hermet / Soledad Loaeza / Jean-François Prud'homme (comps.), *Del populismo de los antiguos al populismo de los modernos*, México: El Colegio de México 2001; Ludolfo Paramio, *Giro a la izquierda y regreso del populismo*, en: NUEVA SOCIEDAD, N° 205, septiembre-octubre de 2006, pp. 62-74.

⁵⁷ Cf. las obras que no han perdido vigencia: Herbert S. Klein, *Orígenes de la Revolución Nacional boliviana. La crisis de la generación del Chaco*, La Paz: Juventud 1987; James M. Malloy, *Bolivia: The Uncompleted Revolution*. Pittsburgh U.P. Pittsburgh, 1970.

movilización popular y su lugar relativamente positivo en las ciencias sociales e históricas, hay que imaginarse la fascinación que irradiaba esta ideología sobre los más variados estratos sociales y grupos intelectuales. El término fascinación alude al hecho de que numerosos factores pre-racionales se encontraban en los cimientos de aquel impulso cultural y político. Hay que reconstruir esa especie de consenso general para entender la fuerza avasalladora que han tenido el populismo en el siglo XX y sus variantes contemporáneas en el XXI, ese sentido común elaborado exitosamente por sus propagandistas, que perdura hasta nuestros días contaminando el imaginario colectivo del país respectivo mediante un ímpetu pre-lógico.

Ese consenso general puede ser descrito sumariamente como el intento, bastante exitoso en los hechos concretos, de combinar una amplia movilización de la sociedad y una incipiente modernización técnico-económica con el rescate de prácticas, rutinas y convenciones del orden tradicional. Este desarrollo, cuyos factores positivos están fuera de duda y que ya han sido nombrados en este texto, contiene también tres elementos negativos que a la postre caracterizan el populismo latinoamericano: (1) La consolidación de la cultura política del autoritarismo, (2) la formación de élites muy privilegiadas que pasan a constituir las nuevas clases altas y (3) la des-institucionalización de la vida público-política, con su secuela inevitable, la corrupción en gran escala.

(1) La principal herencia a largo plazo de los regímenes populistas ha sido la preservación y exacerbación de normativas pre-modernas y pre-racionales en el campo socio-cultural. Los partidos populistas han sido y son organizaciones donde predominan prácticas muy arraigadas y difíciles de modificar, cuyo carácter es básicamente conservador-tradicional, como el caudillismo y el prebendalismo, la propensión a la maniobra oscura y a la intriga permanente. Estas rutinas y convenciones no están codificadas por escrito, pero reglamentan la vida interna y cotidiana de los partidos, establecen las diferencias reales entre dirigencia y masa, determinan los canales fácticos de comunicación entre los diversos grupos, atribuyen autoridad decisiva a los jefes con virtudes carismáticas y delimitan la verdadera significación de programas e ideales. Estos hábitos perviven pese a todos los contactos con el mundo exterior y al uso cotidiano de los últimos inventos de la tecnología.

A través de su accionar cotidiano se puede percibir que el éxito de los partidos populistas está vinculado con un renacimiento de la cultura política tradicional. En países como Bolivia, Ecuador, Nicaragua y Venezuela los intentos históricos de establecer una genuina cultura liberal-democrática no tuvieron éxito porque esta última nunca había echado raíces duraderas

en estas sociedades y era considerada como extraña por la mayoría de la población. Los movimientos populistas, en el fondo, representan y prorrogan la tradición autoritaria, centralista y colectivista de la nación profunda, tradición muy arraigada en el ámbito rural, la población indígena y los grupos sociales que habían permanecido secularmente aislados del mundo exterior. Todo advenimiento de regímenes populistas ha sido considerado por una parte de la opinión pública como un sano retorno a la propia herencia nacional, a los saberes populares de cómo hacer política y a los modelos ancestrales de reclutamiento de élites y también como un necesario rechazo a los sistemas foráneos y cosmopolitas del “imperialismo capitalista”.

(2) En la dura realidad cotidiana los modelos populistas se han distinguido por la creación de élites sociales muy reducidas, privilegiadas y excluyentes, similares a las clases altas tradicionales que estos sistemas dicen combatir. Las nuevas élites reproducen las características negativas de las antiguas oligarquías: la arrogancia infundada, el desprecio por la cultura y la ciencia, la incapacidad de generar visiones de largo plazo y la explotación sin escrúpulos de los estratos subalternos del país.

Desde un comienzo las posiciones de dirigencia fueron ocupadas principalmente por personas hábiles en cuestiones de corto plazo y sin muchas consideraciones éticas. Aquí se nota, otra vez, el rasgo básicamente conservador de los experimentos populistas. Estos *operadores*, por definición, son expertos en relaciones públicas, técnicos sin adscripciones ideológicas profundas; trabajan en realidad al servicio del mejor postor. Las destrezas específicas de los operadores residen en campos delimitados: los juegos estratégicos, las negociaciones, la obtención y consolidación de espacios de poder, las maniobras y las intrigas (que pueden ser de una gran complejidad), la elaboración de algunas ideas a la moda — muy simples, por supuesto — para las campañas electorales y tejer una red de contactos con las organizaciones internacionales, los empresarios y los medios de comunicación. Los militantes más exitosos de los partidos populistas son probablemente aquellos que tienen como metas normativas la consecución de dinero y poder, y para quienes los objetivos ideológicos tienen un valor meramente instrumental. El saber manipular símbolos es algo muy útil para consolidar y mejorar la propia posición dentro del partido y el gobierno, pero el cumplimiento real de metas programáticas no ocasiona preocupación alguna dentro de estas agrupaciones y menos dentro de la nueva clase privilegiada. Los expertos de los juegos estratégicos y de la astucia irrestricta olvidan empero una dimensión fundamental de la política. Hay una diferencia importante entre el saber intelectual y las picardías de la política cotidiana: el operador puede moverse muy bien

en los entresijos del poder mediante una estrategia instrumental, pero no comprende el conjunto social ni puede percibir los fenómenos que van allende lo muy conocido, que son en general los procesos evolutivos de largo aliento. Los operadores no pueden brindar lo que esperan dilatados sectores sociales: el componente ético, la vocación de servicio a la comunidad, las visiones de futuro y la constelación sostenida por la confianza y la dignidad.

(3) En función gubernamental los movimientos populistas han dedicado una parte de sus energías a debilitar el Estado de derecho, a tolerar la existencia de códigos paralelos en la esfera pública, a fomentar prácticas corruptas dilatadas y a dismantelar los organismos estatales de índole moderna, como las cortes constitucionales. La instrumentalización del aparato judicial en favor de planes y decisiones políticas del Poder Ejecutivo es uno de los rasgos más conocidos de los actuales gobiernos de Bolivia, Ecuador⁵⁸, Nicaragua⁵⁹ y Venezuela. Los agentes del orden público — los tribunales, los jueces y fiscales, las fuerzas armadas y la policía — experimentan un menoscabo de su autonomía y una declinación de su formación profesional. Otro elemento concomitante es un significativo aumento de la inseguridad jurídica. La utilización astuta de los códigos paralelos constituye una de las claves explicativas de la fortaleza de los movimientos populistas.

Como aseveró *Manfred Mols*, a muchos estudios referidos a América Latina les falta profundidad histórico-cultural, sensibilidad contextual y criterios adecuados de valoración⁶⁰. O sea: algo de hermenéutica crítica. Por ello este texto intenta ser un ensayo interpretativo, que no renuncia a juicios valorativos. Como conclusión se puede afirmar que el populismo y algunas formas de socialismo y nacionalismo representan un modelo de lucha contra la ambigüedad liminar del mundo moderno y sus expresiones culturales y políticas, como el individualismo generalizado, el pluralismo ideológico

⁵⁸ Cf. Carlos de la Torre, *Populist Seduction in Latin America. The Ecuadorian Experience*, Columbus: Ohio U. P. 2010. Para una versión diferente cf. Sofía Cordero Ponce, *Estados plurinacionales en Bolivia y Ecuador. Nuevas ciudadanía, ¿más democracia?*, en: NUEVA SOCIEDAD, Nº 240, julio-agosto de 2012, pp. 134-148.

⁵⁹ Cf. Andrés Pérez-Baltodano, *El regreso del sandinismo al poder y la cristalización del "Estado-mara"*, en: NUEVA SOCIEDAD, Nº 219, enero-febrero de 2009, pp. 4-13; Salvador Martí i Puig, *Nicaragua y el FSLN (1979-2009). ¿Qué queda de la revolución?* Bellaterra. Barcelona, 2009. Para una versión diferente cf. Armando Chaguaceda, *Régimen político y estado de la democracia en Nicaragua. Procesos en desarrollo y conflictos recientes*, en: NUEVA SOCIEDAD, Nº 240, julio-agosto de 2012, pp. 163-174.

⁶⁰ Manfred Mols, *Der Staat in der "Dritten Welt"*, (El Estado en el "Tercer Mundo"), en: KAS-AUSLANDSINFORMATIONEN, vol. 27, Nº 11, noviembre de 2011, pp. 124-157, aquí p. 125.

y la concurrencia perenne de partidos. Estas tendencias aprecian e imitan, sin embargo, la modernidad técnico-económica, pero no están dispuestas a aceptar la atmósfera racional, crítica y liberal que fue el fundamento del mundo actual basado en la ciencia y la tecnología. Son corrientes que miran hacia atrás en sentido cultural: celebran las jerarquías sociales, el colectivismo uniformador, los gobiernos omniscientes, la fidelidad hacia las propias tradiciones y la unanimidad de pareceres. Por ello y por contraste nos queda un criterio para juzgar a un régimen político: la capacidad para mantener una apertura hacia nuevos y diversos desarrollos.

LA FILOSOFÍA DE LA HISTORIA DE GIAMBATTISTA VICO

Daniel Elío-Calvo Orozco¹

Resumen

Giambattista Vico, filósofo italiano, desarrolla una *nueva ciencia* para la interpretación de la realidad y el estudio de la historia. Su principal obra, *Principios de la ciencia nueva*, es una revisión de los fundamentos históricos de la humanidad, de la sabiduría poética y de las obras de Homero, que desemboca en su visión del “curso que siguen las naciones”; la manera en que se habrían organizado los hombres desde la más lejana antigüedad hasta su época. Su mayor mérito consiste en haber formulado principios del método histórico y de elaborar una filosofía de la historia.

¹ Médico gastroenterólogo (*Bristol Royal Infirmary, England*); Maestría en Salud Pública (*The John Hopkins University, School of Hygiene and Public Health, Baltimore, USA*); Especialidad en psicopedagogía en educación superior en salud, Diplomado en medicina basada en evidencia; Diplomado en bioética clínica-social e investigación en seres humanos (UNESCO); Diplomado en epistemología y gnoseología, Dirección en teoría del conocimiento de la Universidad de León (España). Fue jefe de varias unidades médicas (Carrera de Medicina, Departamento de patología, de Enseñanza e investigación; e Instituto de Gastroenterología Boliviano-Japonés). Presidente de la Sociedad Boliviana de Gastroenterología, vicepresidente del Colegio Departamental de La Paz y vicepresidente del Tribunal Nacional de Ética y Deontología del Colegio Médico de Bolivia. Docente emérito de la Facultad de Medicina de la U.M.S.A. Primer coordinador del Comité de Ética y Bioética de la Facultad de Medicina. Autor, editor y coeditor de varios libros de gastroenterología y parasitología y coautor de numerosos artículos de revistas médicas. Actualmente, es docente de post-grado de la Facultad de Medicina, estudiante de filosofía y miembro activo de la Academia Boliviana de Medicina y de la Academia Boliviana de Historia de la Medicina.

Palabras Clave

Filosofía de la historia / Filosofía de la ciencia / Epistemología

Abstract

Giambattista Vico, an Italian philosopher, suggests a *new science* for reality interpretation and history study. His main work, *New Science Principles*, a review of humanity historical principles, poetry knowledge and Homer works, leads to his point of view: "course that nations follow"; the manner in which manhood had been organized from ancient to his times. His main merit might be the formulation of historical method principles and to be a precursor of philosophy of history.

Key Words

Philosophy of History / Philosophy of Science / Epistemology

Introducción

El concepto de *filosofía de la historia* se conoce desde el siglo XVIII, término acuñado por Voltaire, le dio el sentido de historia crítica o científica: un tipo de pensar histórico en que el historiador decidía por su cuenta en lugar de repetir los relatos que encontraba en los viejos libros, dándole otros, el sentido de referirse a la historia universal². Posteriormente, los positivistas del siglo XIX la consideraron el descubrimiento de las leyes que gobiernan el curso de los acontecimientos cuyo relato corresponde a la historia.

La filosofía de la historia ha alcanzado un importante desarrollo, discutiéndose actualmente si se trata de una disciplina científica, existiendo diferentes posiciones, que pueden agruparse en tres: neopositivismo, idealismo e historicismo.

A partir de Voltaire, pero también antes de él, desde los griegos hasta la actualidad, existen numerosos autores, tanto filósofos como historiadores, que han producido un extenso cuerpo teórico de la filosofía de la historia. Giambattista Vico, filósofo italiano del siglo XVIII, ha escrito una obra importante: *La ciencia nueva: Principios de una ciencia nueva relativa*

² Voltaire. *Diccionario filosófico*. Temas de hoy. Edición de Ana Martínez Arancón, prólogo de Fernando Savater. Madrid, 1995.

a la naturaleza común de las naciones³, constituyéndose en una figura de importancia en el nacimiento de la *filosofía de la historia*, por lo que resulta útil reflexionar en torno a su obra principal y destacar su contribución a este campo de la filosofía.

El contexto de Vico

Vico vivió entre 1688 y 1744 en Nápoles, su ciudad natal. La historia de Italia de esa época corresponde al dominio español, de 1559 a 1714 y posteriormente, al dominio austriaco, de 1712 a 1796. El siglo XVI fue uno de los periodos más prósperos de la historia napolitana. Los virreyes españoles que gobernaron el reino en nombre de Fernando II de Aragón, Carlos V, y posteriormente Felipe II, restablecieron el orden entre la nobleza local. Entre los virreyes es recordado el Conde de Lemos, en cuyo gobierno se construyó la Universidad y otros edificios. La población se incrementó al doble y se construyeron nuevos barrios. Su puerto era muy activo, convirtiéndose a fines del siglo XVI en una de las bases de la ruta de Flandes, que abastecía de soldados y plata a las guarniciones españolas de Holanda.

Este periodo de prosperidad se acabó en el segundo cuarto del siglo XVII. La bancarrota genovesa de 1622 perturbó profundamente la actividad económica del imperio español y de Nápoles en particular, donde los intereses genoveses eran determinantes, ocurriendo guerras y mayor presión fiscal de España, dando lugar a la rebelión napolitana en 1647.

La crisis del siglo XVII culminó en 1656 con la gran epidemia de peste que asoló en pocos meses Nápoles y la Campania. La capital perdió casi tres cuartas partes de sus habitantes y se quebró su vitalidad económica. En 1707, luego de las vicisitudes de la guerra de sucesión de España, el reino pasó al dominio del Emperador de Austria.

Los borbones, herederos del reino de Sicilia en 1734, y su rey Carlos, hijo menor de Felipe V de España, dio a Nápoles el lustre de una capital de la Ilustración, con la construcción de palacios, teatros y bibliotecas. Emprendió las primeras excavaciones de Pompeya y Herculano. La dinastía de los borbones mereció el reconocimiento de los napolitanos, que al fin habían conseguido un rey estable. Vico, en condiciones personales limitadas, vivió una época de relativo esplendor económico y cultural en Italia y en su ciudad natal.

El contexto filosófico de la época y la obra de Vico están íntimamente asociados al periodo histórico conocido como la “revolución científica

³ Giambattista Vico, *Principios de Ciencia Nueva* I y II. Título original: *Principi di scienza nuova, d'intorno alla comune natura delle nazioni* (1744). Traducción de J.M. Bermudo y Assumpta Camps. Ediciones Folio, S.A. Barcelona, 2002.

del siglo XVII", con los nombres de Galileo, Newton, Leibniz y otros. Tan extraordinario escenario histórico, que dio origen a la modernidad, requirió, como condición previa para surgir, un cambio en la concepción de la mente humana, propugnada por el realismo aristotélico-tomista, que estuvo vigente hasta comienzos del siglo XVII⁴.

La revolución científica del siglo XVII estableció que la "mente" sea considerada una facultad creativa de modelos matemáticos, capaz de anticipar las estructuras de la realidad, principio que luego se aplicaría a otras ciencias, en el caso de Vico, a la historia. Para abarcar la modernidad en su amplitud y complejidad, hubo necesidad de hacer el tránsito de la física y la biología a aquellas áreas de la experiencia que se llamaron "ciencias de la cultura". La actitud mental que dio origen a la ciencia de la naturaleza inició su ascenso y vida con Galileo y la escuela de Padua, para desembocar cuatro generaciones más tarde, en la *Ciencia nueva* de Vico, cuyo contenido son los procesos históricos.

Podemos señalar, como predecesores de Vico, a Galileo y Hobbes entre otros. Vico conoció los *constructos* de la física galileana, tanto en su dimensión teórica como en su aspecto experimental, como también estuvo familiarizado con la actividad de Hobbes, al proveer de fundamento a lo que el autor del *Leviatán* llamaría la "sociedad civil".

En principio simpatizante de Descartes, Vico se vio luego enfrentado a la filosofía cartesiana, como algo que fue motivo de polémica. No impugnó la validez del conocimiento matemático, pero sí la teoría cartesiana del conocimiento, con su implicación de que ningún otro tipo de conocimiento era posible. Vico atacó el principio cartesiano que postulaba "la idea clara y distinta" como criterio de verdad, encontrando en cambio en "la doctrina del *verum et factum convertuntur*", el nuevo fundamento epistemológico. Es decir, el criterio de verdad sería la conveniencia de la verdad elaborada por el sujeto cognoscente con la estructura de la realidad⁵.

En su autobiografía, Vico afirmó que durante algún tiempo había admirado a dos hombres por encima de todos: Platón y Tácito, "pues, con incomparable espíritu metafísico contempla Tácito el hombre tal como es, y Platón el hombre tal como debería ser". También se reconoce en deuda especial con dos hombres notables: Francis Bacon, de cuyas obras recibió profunda inspiración para el desarrollo de su ciencia nueva, y de Grocio, cuya obra, Vico deseaba continuar⁶.

⁴ Ludovico Geymonat, *Historia de la filosofía y de la ciencia*. Colección crítica. Editorial Grijalbo Mondadori S.A. Barcelona, 1998.

⁵ Robin George Collingwood, *Idea de la historia*. Fondo de Cultura Económica. México, D.F. p. 70.

⁶ *Autobiografía* de Giambattista Vico. Edición de Moisés Gonzales García y Josep Martínez. Siglo XXI de España Editores. Colección El hombre y sus obras. Madrid, 1998.

Vida y obra de Vico

Vico nació y vivió en Nápoles, acosado por la miseria y la enfermedad. Hijo de un campesino y de la hija de un carrocer, a los ocho años sufrió una fractura del cráneo, que llevó al médico a opinar que moriría o quedaría idiota. Vico no perdió la vida ni la mente, pero sí la salud y la alegría. Posteriormente adquirió la tisis, por lo que cruelmente fue denominado *master tiscuzzus*.

Conflictos estudiantiles lo empujaron a abandonar la escuela, a la que se había reintegrado tras los tres años de enfermedad cuando apenas llevaba dos cursos, prosiguiendo sus estudios en forma autodidacta, en soledad. Solamente dos meses logró su padre que asistiera a clases de derecho, siendo casi ninguna su asistencia a la facultad de jurisprudencia de Nápoles, pues prefería estudiar solo el derecho romano. Tras una fugaz irrupción en la abogacía, sobrevivió dando clases a hijos de diferentes personajes. Dio clases particulares de latín y se ocupó de escribir a sueldo “elogios”, “poemas conmemorativos”, “inscripciones mortuorias”, etc., por encargo en ocasiones funerales, matrimonios y otras conmemoraciones. Todo parecía conspirar por su soledad, todo parecía condenarlo a vivir en la imaginación filosófica, el único lugar donde podía hablar, donde podía trascender los límites que la vida le impuso.

Tuvo a su cargo la cátedra de retórica de la Universidad de Nápoles, su mejor triunfo profesional; que era la peor pagada de todas, y no le liberó de las clases particulares. Le permitió sin embargo, formar una familia con una joven analfabeta, con la que tuvo ocho hijos, tres de los cuales murieron de niños. La cátedra, por otra parte, le fue abriendo progresivamente las puertas del mundo literario. Mantuvo comunicación con los intelectuales napolitanos de la época y a distancia con personajes como Mandeville, Hobbes, Grocio, Locke, Descartes y otros.

Así se fue gestando su propósito de crear una “ciencia nueva”, que no expresase la mentalidad, la racionalidad o el espíritu de una época, que no fuese una obra colectiva, sino un pensamiento anacrónico, que parecía surgir sin razón histórica, aunque su mensaje central sería la racionalidad de todo lo histórico. Sus principales obras fueron *De antiquissima italorum sapientia* (“Antiquísima sabiduría de los itálicos”, 1710); *Diritto universale* (“Derecho universal”, 1723); *Principi di una scienza nuova d'intorno alla comune natura delle nazioni* (“Principios de una ciencia nueva relativa a la naturaleza común de las naciones”, conocida por *La ciencia nueva*, 1725) y su *Autobiografía*.

No es exacto decir que *La ciencia nueva* de Vico fue completamente ignorada por sus contemporáneos, aunque algunas de sus tesis fueron

objeto de discusión. Pero, en general, no se apreció la importancia de sus ideas, y Vico sólo empezó a ser leído como corresponde ya entrado el siglo XIX. En 1787, Goethe visitó Nápoles y se fijó en *La ciencia nueva*, y prestó el libro a Jacobi. Posteriormente, el texto fue utilizado por Coleridge en su *Theory of life*, hablando en años siguientes con entusiasmo de Vico.

La moderna difusión del interés por Vico se debe a Benedetto Croce⁷, que lo ha presentado como el descubridor “de la verdadera naturaleza del arte y de la poesía, e inventor, por así decirlo, de la ciencia de la estética”. Es interesante citar que el propósito de Vico de concebir la historia como una ciencia fue conocido por Marx, quien en una significativa nota de pie de página de *El capital* dice:

Ya que, como anota Vico, la diferencia esencial entre la historia natural y la humana consiste en que la segunda es producto del hombre y la primera no, ¿no sería entonces más fácil escribir la de la tecnología humana que la de la tecnología natural?⁸

Resulta admirable que un individuo de origen humilde, aquejado por enfermedades serias, de carácter extraño y educación formal muy limitada, haya podido de manera por demás solitaria, crear una obra cultural monumental universalmente apreciada.

LA VISIÓN DE LA HISTORIA

Grabado del frontispicio: Introducción a *La ciencia nueva*

Echemos una mirada a los elementos que componen la *Ilustración de las cosas civiles*, que el autor utiliza para dar una idea de la obra antes de leerla, reteniéndola en la memoria:

1. **Mujer de sienes aladas.** Representa la metafísica, que contempla a Dios en actitud estática por encima del orden de las cosas naturales.
2. **Globo terráqueo.** El mundo de la naturaleza, mundo físico o natural, apoyado en un lado del altar, porque hasta entonces, los filósofos habrían contemplado la divina providencia únicamente a través del orden natural.

⁷ Benedetto Croce, *The Philosophy of Giambattista Vico*. Translated by R.G. Collingwood. New York. The MacMillan C.O., 1913.

⁸ Karl Marx. *El capital*. Fondo de Cultura Económica, tomo I, México, p. 303.



3. **Triángulo luminoso.** En cuyo interior hay un ojo observador que representa a Dios bajo el aspecto de su providencia.
4. **El mundo de las naciones.** El mundo civil formado por aquellas cosas en la parte inferior del grabado, representadas por jeroglíficos.
5. **Cinta del zodiaco.** Ciñe el globo del mundo, aparecen Leo y Virgo. El primer signo representa a Hércules, el principio de los tiempos, y el segundo, Virgo coronada de espigas, la edad de oro de la historia griega.
6. **El altar.** Está debajo del globo, los primeros altares del mundo están en el primer cielo de los poetas; elevado sobre las cimas de las más altas montañas, como el Olimpo, constituyendo un signo celeste.
7. **El rayo de la divina providencia.** Alumbra una joya convexa que adorna el pecho de la metafísica. Significa que el conocimiento de Dios no acaba en ella misma, incluye al Dios providente de las cosas de la moral pública, o sea, las costumbres civiles.
8. **La estatua de Homero.** Primer autor gentil que ha llegado hasta nosotros, porque gracias a la metafísica hemos obtenido revelaciones, a través de los principios de la sabiduría poética. Los poetas teólogos representan la primera sabiduría del mundo gentil.
9. **Las densas tinieblas.** El grabado representa en el fondo, la ignorancia de los antiguos griegos, que, gracias a la luz de la metafísica, permite ver los jeroglíficos que representan los principios.
10. **Un lituo o vara.** Ubicado sobre el altar, al lado derecho, es el que usaban los augures para recibir los augurios. Da a entender la adivinación, mediante la cual todos los gentiles comenzaron a iniciarse en cosas divinas. Con el lituo se indica el principio de la historia universal, el cual, con pruebas físicas y filológicas se demuestra que tuvo inicio en el diluvio universal.
11. **El agua y el fuego.** Sobre el mismo altar. El agua está dentro de una vasija, pues, a causa de la adivinación surgieron entre los gentiles los sacrificios: sacrificar para entender los augurios. Son las cosas divinas referidas a los gentiles, de las que posteriormente surgieron todas las cosas humanas.
12. **La antorcha encendida.** Situada sobre el altar y apoyada en la vasija, representa el matrimonio, semillero de la familia.
13. **Urna cirenaica.** Escondida en la selva, representa la segunda de las cosas humanas: las sepulturas (*humanitas*: enterrar). En ella se halla inscrito "D.M.", que quiere decir "A las almas buenas de los sepultados". Recuerda la idea de que las almas no mueren con sus

cuerpos, sino que son inmortales. La urna representa también el origen de la división de los campos y el origen y diferenciación entre las ciudades y los pueblos.

14. **Un arado.** Desde la selva, avanza hacia fuera, indica que los padres de los primeros pueblos fueron los más fuertes de la historia, de quienes se originaron la justicia y la piedad, y de ellas, todas las virtudes basadas en la piedad y la religión, antecedentes de la república y las leyes. También representa el origen de las primeras ciudades.
15. **El timón.** Aparece en el acto de inclinarse sobre el zócalo del altar, que representa la superioridad natural que los héroes creyeron tener respecto de sus socios, superioridad en la que basaban la razón, la ciencia y por tanto, la administración de lo divino. Significa origen de la transmigración de los pueblos, realizada mediante la navegación.
16. **Una tablilla.** Ubicada un poco afuera, delante del arado, lleva inscrito el alfabeto latino antiguo. Denota el origen de las lenguas y de las letras llamadas vulgares.
17. **Un trozo de columna de estilo corintio.** La tablilla se apoya sobre un trozo de columna estilo corintio, el más moderno de los órdenes de la arquitectura. Significa que las lenguas y las letras nacieron mucho tiempo después de que fueran fundadas las naciones.
18. **Los jeroglíficos.** Significan las cosas humanas mejor conocidas: fasces romanos, una espada y una bolsa apoyadas en las fasces, una balanza y el caduceo de Mercurio.
19. **Las fasces romanas.** Representan el origen de los primeros poderes civiles que surgieron de la *pater potestas* de los padres fundadores. Del mismo principio surgió el comercio.
20. **La espada.** Se apoya en el haz y significa que el derecho heroico fue derecho de fuerza, pero venida por la religión, como la única que puede controlar la fuerza y las armas donde no hay leyes judiciales.
21. **La bolsa.** Situada sobre las fasces demuestra que el comercio realizado con la intervención del dinero comenzó muy tarde, después de haber sido fundados los poderes civiles. El jeroglífico expresa el origen de las monedas acuñadas, proveniente de las armas gentilicias.
22. **La balanza.** Detrás de la bolsa da a entender que, después de los gobiernos aristocráticos, que fueron gobiernos de los héroes, vinieron los gobiernos de los hombres.
23. **El caduceo de Mercurio.** Advierte que los primeros pueblos, en los tiempos de los héroes en los que reinaba el derecho natural de la fuerza, se miraban como enemigos perpetuos. Pasando el tiempo, los gobiernos de los hombres, fueran populares o monárquicos,

mediante el derecho de las gentes, instauraron los heraldos para declarar la guerra y empezaron a poner término a las hostilidades mediante acuerdos de paz. Y esto por el alto designio de la divina providencia.

Parece ser que, con criterio didáctico, Vico utilizó un grabado lleno de imágenes, que simbolizan múltiples aspectos de contenido histórico, resumiendo su teoría de la historia y de la constitución de las naciones. Así, facilitó la comprensión de aspectos de enorme complejidad de *La ciencia nueva*.

Tabla cronológica, según las tres épocas de los egipcios.

1. **Tres edades.** La tabla cronológica es descrita según las tres épocas de los egipcios, que consideraban el mundo anterior a ellos recorrido por tres edades: de los *dioses*, de los *héroes* y de los *hombres*.
2. **Pueblos comprendidos.** La tabla cronológica incluye hechos históricos sobresalientes de los siguientes pueblos: hebreos, caldeos, escitas, fenicios, egipcios, griegos y romanos.
3. **Apreciación del tiempo.** La tabla cronológica utiliza dos escalas de tiempo: años del mundo y años de Roma.

Del curso que siguen las naciones

Con base en los principios de la ciencia, establecidos en el Libro I; el origen de las cosas divinas y humanas gentiles, se establece en el Libro II; y los poemas de Homero en el Libro III, el Libro IV trata “el curso que siguen las naciones”. Vico ve su desarrollo a través de la división en tres edades. Existirían tres tipos de naturaleza, de los que se derivarían tres tipos de costumbres, de cuya observancia habría tres derechos naturales, fundándose tres estados civiles. Los hombres integrados se comunicarían en tres variantes de lengua, y para justificarlas, existirían tres modalidades de autoridad. La jurisprudencia señalada se celebraría en tres periodos. Cada jurisprudencia se originaría en una unidad general que sería la unidad de la religión: la divina providencia.

Sección primera. *Tres tipos de naturaleza.* La *primera naturaleza* es poética, creadora y divina. Fue la de los poetas teólogos, los sabios más antiguos en las naciones paganas. La *segunda naturaleza* es heroica, considerada por los héroes de origen divino. Hacían recaer la nobleza natural en el heroísmo. Siendo de naturaleza humana, fueron los príncipes de tal generación. La *tercera naturaleza* es humana, inteligente, y por lo tanto, modesta, benigna y razonable, reconoce sus leyes en la conciencia, la razón y el deber.

Sección segunda. *Tres tipos de costumbres.* Las *primeras costumbres* están impregnadas de religión y de piedad, inmediatamente fueron posteriores al diluvio. Las *segundas costumbres* son coléricas y puntillosas, por ejemplo, las que narra Aquiles. Las *terceras costumbres* son solícitas, están guiadas por los deberes civiles.

Sección tercera. *Tres tipos de derecho natural.* El *primer derecho* es divino, se creyó que los hombres y las cosas estaban en función de los dioses, puesto que los dioses aparecían en el origen de cuanto existía. El *segundo derecho* es heroico, o de la fuerza, acompañado de la religión, puede sujetar por la fuerza para la que no cuentan las leyes humanas. El *tercer derecho* es humano, dictado por la razón, se manifiesta en su totalidad.

Sección cuarta. *Tres tipos de gobierno.* Los *primeros gobiernos* son teocráticos, fueron divinos y los hombres creyeron que todas las cosas eran mandadas por los dioses. Los *segundos gobiernos* fueron heroicos o aristocráticos, “gobiernos de los óptimos” con la connotación de “fortísimos”. Los *terceros gobiernos* fueron humanos, por la igualdad de la naturaleza inteligente, propia del hombre: todos se igualaban mediante las leyes.

Sección quinta. *Tres tipos de lengua.* La *primera lengua* fue divina o mental, existió para los actos divinos en silencio, es decir, para ceremonias divinas. La *segunda lengua* fue heroica, se la empleaba para empresas heroicas a través de las que hablaban las armas. Dicha habla se destinó a la disciplina militar. La *tercera lengua* es el habla articulada, que todas las naciones usan.

Sección sexta. *Tres tipos de caracteres.* Los *primeros caracteres* son divinos y se llamaron con propiedad “jeroglíficos”. Todas las naciones se sirvieron de ellos. Fueron universales fantásticos, dictados de un modo natural por aquella innata propiedad de la mente humana que se deleita con lo uniforme. Los *segundos caracteres* son heroicos, también universales fantásticos, redujeron las distintas especies de las cosas heroicas, por ejemplo Aquiles y Ulises. Los géneros fantásticos, al acostumbrarse la mente a abstraer las formas y las cualidades de los sujetos, pasaron a ser géneros ininteligibles, por lo que fueron sucedidos por los filósofos. Los *terceros caracteres* son vulgares, están acompañados de las lenguas vulgares, compuestas por palabras que se corresponden a los géneros de los particulares.

Sección séptima. *Tres tipos de jurisprudencia o sabiduría.* La *primera sabiduría* es divina, llamada “teología mística”, quiere decir “ciencia del hablar divino” o conocimiento para entender los misterios divinos de la adivinación. Fue ciencia de la divinidad y de los auspicios; además sabiduría vulgar de los poetas teólogos y los primeros sabios gentiles. La *segunda sabiduría* es heroica, como la sabiduría de Ulises, que habla siempre

sagazmente para conseguir el provecho que se ha propuesto, conservando la propiedad de las palabras. La *tercera sabiduría* es humana, contempla la verdad de los hechos y doblega benignamente la razón de las leyes a lo que requiere la igualdad de las causas. La jurisprudencia respectiva se celebra en las repúblicas populares libres, y aún más en las monarquías, ambas como gobiernos humanos.

Sección octava. *Tres tipos de autoridad.* Hubo tres tipos de autoridad: la *primera* fue divina y estuvo exenta de pedir razones a la providencia. La *segunda autoridad* fue heroica y estuvo contenida por completo, en las fórmulas solemnes de las leyes. La *tercera autoridad* fue humana, quedando contenida en la confianza de las personas expertas, de singular prudencia en lo factible, y de sublime sabiduría en lo inteligible.

Sección novena. *Tres tipos de derecho.* El *primer derecho* fue divino, puesto que sólo Dios comprende y de Él, los hombres supieron tanto como les fue revelado, primero a los judíos y después a los cristianos, tanto en el hablar “interior” a la mente, como voces de un Dios que era por completo, *mente*; cuanto en el hablar “exterior” revelado a los profetas, a Jesús y a los apóstoles, además de la Iglesia. También se reveló el derecho divino a los gentiles mediante los auspicios, los oráculos y otros signos corpóreos considerados “avisos” que provenían de los dioses compuestos de cuerpo, según los gentiles. El *segundo derecho* es de Estado, llamado por los romanos *civilis æquitas*, no fue conocido de modo natural por ningún hombre, salvo por aquellos pocos que eran expertos en el gobierno, y que saben ver lo que incumbe a la conservación del género humano. El *tercer derecho* es humano, se dio en los tiempos en que los Estados se establecieron como populares y libres, o monárquicos. En los primeros, el pueblo mandaba y los ciudadanos gobernaron el bien público, repartiéndose entre ellos pequeñísimas partes entre cuantos ciudadanos había. En los segundos, se ordenaron los ciudadanos para que atiendan sus intereses privados dejando lo público en manos del príncipe soberano.

Sección décima. *Tres tipos de juicios.* El *primer juicio* es divino y se dio en aquel Estado que se llama “natural”; no habiendo imperios civiles, los padres de familia se quejaban a los dioses de la injusticia que se les había hecho, poniendo a los dioses por testigos. Los *segundos juicios* fueron ordinarios y se observaron con escrupulosidad en los términos.

A raíz de los juicios divinos anteriores se llamaron *religio verborum*, de acuerdo con la concepción universal de las cosas divinas expresándose en fórmulas sagradas sin alteración de la mínima letra. Los *terceros juicios* son humanos, extraordinarios y en ellos señorea la verdad de los hechos, a los que, según dictamen de la conciencia, socorren benignamente las leyes en cada menester, en aquello que exige utilidad de las causas.

Están sembrados de pudor natural como parte de la inteligencia, siendo garantizados por la buena fe que es hija de la humanidad. Convienen a las repúblicas populares y mucho más a la generosidad de las monarquías, donde los reyes se vanagloriaban de estos juicios, quedando por encima de las leyes, sujetos tan sólo al temor de Dios.

Sección undécima. *Tres signos de los tiempos.* Las cosas anteriormente dichas fueron puestas en práctica por tres signos de los tiempos según el espíritu de la época: Los *primeros signos* fueron de los tiempos religiosos, en los que rigieron los gobiernos divinos. Los *segundos signos* fueron de los tiempos puntillosos, como los de Aquiles, que habiendo la barbarie retornado, se expresaron en los duelistas. Los *terceros signos* corresponden a los tiempos civiles, o bien modestos, con el derecho natural de gentes.

EL SENTIDO DE LA HISTORIA SEGÚN VICO

Vico fue un bien adiestrado y brillante historiador que se propuso la tarea de formular los principios del método histórico, de la misma manera como Francis Bacon había formulado los relativos al método científico.

Criterio de verdad

Vico, inicialmente influido por Descartes, se vio después enfrentado a su filosofía, no en lo concerniente a la validez del conocimiento matemático, sino en lo que respecta a la teoría cartesiana del conocimiento, con la implicación de que ningún otro tipo de conocimiento era posible. Vico se opuso al principio cartesiano que postulaba *la idea clara y distinta* como criterio de verdad, al que consideró un criterio subjetivo o psicológico.

Consideró que era necesario un principio que permita distinguir lo que puede conocerse de aquello que no puede conocerse, es decir, una doctrina de los límites necesarios del conocimiento humano. Encontró tal principio en la doctrina del *verum et factum convertuntur*; es decir, en la correspondencia de los hechos con la verdad. Se trata de la condición para conocer algo con verdad, esto es, que el sujeto que conoce elabore lo que conoce según lo que es. Para este principio, la naturaleza sólo es inteligible a Dios; pero las matemáticas son inteligibles para el hombre, porque son principios o ficciones construidas por el matemático. De la misma manera, la historia, algo hecho por la mente humana, es especialmente propia para ser objeto del conocimiento humano. Vico pensó la historia como génesis y desarrollo de las sociedades y las instituciones, tuvo una idea moderna de lo que es materia de la ciencia histórica. El historiador sería capaz de

reconstruir en su mente el proceso por el que las cosas del pasado fueron humanamente creadas; así, habría una especie de armonía pre-establecida entre la mente del historiador y el objeto que estudiaría.

EL MÉTODO HISTÓRICO

La concepción de Vico sobre la historia como una forma de conocimiento filosóficamente justificada, se da según la necesidad de elaborar un método histórico definido. A Vico le interesaba particularmente lo que llamó la historia de los periodos remotos y oscuros, es decir, buscaba ampliar el conocimiento, para lo que estableció normas metódicas:

PRIMERA Sostenía que ciertos periodos de la historia mostraban un carácter general que informaba los detalles particulares, carácter que reaparecía en otros periodos históricos. De esta manera, dos periodos distintos podían tener las mismas características generales, pudiendo deducirse análogamente uno del otro. Por ejemplo, se dieron semejanzas entre el periodo homérico de la historia griega y la temprana edad media europea.

SEGUNDA Demostró que esos periodos históricos semejantes tendían a repetirse en un mismo orden. A cada periodo heroico seguiría un periodo clásico. A su vez, al periodo clásico seguiría una decadencia que es el estado de barbarie. Vico admitió, sin embargo, que semejante ciclo contiene una formulación demasiado rígida y que era preciso admitir la posibilidad de que existan numerosas excepciones.

TERCERA El movimiento cíclico de la historia no es una pura rotación de fases iguales; el movimiento es en espiral y no en círculo; la historia jamás se repite, sino que el retorno a cada nueva fase se reviste de formas distintas de las precedentes. Por ejemplo, la barbarie de la edad media se diferencia de la barbarie pagana de la edad homérica por la expresión de la mentalidad cristiana. Así, la historia constantemente crearía “novedades”; la ley cíclica no permitiría predecir el futuro.

Prejuicios

Cinco son las fuentes de error que muestra Vico en su monumental obra:

1. *Tener una idea desorbitada acerca de la magnificencia de la antigüedad.* Es decir, el prejuicio que consiste en exagerar la riqueza, el poder, la grandiosidad, etc., del periodo estudiado por el historiador.
2. *La vanagloria nacional.* Toda nación tiene el prejuicio, tratándose de su propio pasado, de presentarlo a la luz más favorable.
3. *La vanagloria de los doctos.* Prejuicio particular del historiador, que consiste en la suposición de que la gente de quienes trata se parecen a él en lo erudito y docto. Se trata, en general, de creer que los personajes históricos son del tipo reflexivo.
4. *La falacia de las fuentes.* Es lo que Vico llama la sucesión escolástica de las naciones. Este error consiste en creer que cuando dos naciones tienen una idea o una institución semejante, se debe pensar que la una lo aprendió de la otra.
5. *Prejuicio de suponer que los antiguos estaban mejor informados que nosotros.* No se debe creer que los tiempos más cercanos al conocimiento del historiador dependen de la continuidad de la tradición. Con los métodos *científicos* es posible reconstruir la imagen de una época pasada que no ha seguido tradición alguna.

Propuesta

Vico no dio sólo prevenciones negativas, sino propuso métodos que permitan al historiador trascender los límites marcados por las afirmaciones de las autoridades:

1. *Uso de la filología.* Para iluminar la historia, las etimologías revelan el tipo de vida del pueblo en el momento en que se crea su idioma.
2. *Uso de la mitología.* Los dioses de las religiones primitivas representan una manera semi-poética de expresar la estructura social del pueblo que las inventó.
3. *Utilización de las tradiciones.* El nuevo método postulado por Vico refiere que las tradiciones deben aceptarse no como literalmente ciertas, sino como el confuso recuerdo de hechos que han sido deformados a través del medio ambiente cuyo índice de refracción podemos determinar sólo hasta cierto punto. Las tradiciones son verdaderas, pero ninguna significa lo que dice.
4. *Clave de la reinterpretación.* Es necesario recordar que, en cierto estado de desarrollo, la mente tiende a crear el mismo tipo de

producto, como ocurre con los salvajes de todos los tiempos y en todo lugar, son mentalmente “salvajes”, como también los niños y los campesinos.

Comentario

Vico ha sido uno de los más grandes filósofos italianos, pero su mayor significación ha radicado en el surgimiento de la filosofía de la historia. Sus logros pueden sintetizarse en dos aspectos que son los siguientes:

Por una parte, aprovechó los adelantos de la metodología crítica alcanzados por los historiadores de finales de siglo XVII, avanzando además en la demostración de que el pensamiento histórico puede ser, además de crítico, *constructivo*. Vico supo liberarlo de su dependencia respecto a las autoridades documentales y convertirlo de ese modo, en un conocimiento verdaderamente original y autónomo, capaz de alcanzar por medio del análisis científico de los datos, verdades completamente olvidadas.

Por otra parte, desarrolló los principios filosóficos implícitos en su labor histórica, hasta el punto de enfrentarse a la filosofía científica y metafísica del cartesianismo, exigiendo una fundamentación más amplia para la teoría del conocimiento, y criticando la estrechez y abstracción de la doctrina que entonces predominaba.

En perspectiva, puede verse que Vico se adelantó a su época. El mérito de su obra no fue reconocido sino dos generaciones más tarde, cuando el pensamiento alemán había alcanzado por cuenta propia, una situación semejante a aquella de donde Vico partió. Fue entonces que los autores alemanes lo redescubrieron, concediéndole un gran valor a su obra, ejemplificando la propia doctrina de Vico, de que las ideas no se propagan por difusión, como los artículos comerciales, sino por el descubrimiento independiente que cada nación realiza.

Los aportes de Vico al conocimiento humano son múltiples: abre el estudio al mundo civil hecho por los hombres; da a luz a la historia como ciencia; reconoce que la historia no se apeg a la verdad de los hechos, pero sí nos revela el sistema de creencias, de valores e ideologías propias de una época a través del estudio del conjunto de sucesos de dicho periodo. Es también reconocido como un precursor de las ciencias de la antropología y de la etnología.

A pesar de la complejidad de su estilo, Vico es actualmente considerado como una de las figuras más importantes de la historia intelectual europea, y su *Ciencia nueva* ha sido aceptada como una de las obras fundamentales de dicha historia.

Bibliografía

COLLINGWOOD, Robin George.

Idea de la historia. Fondo de Cultura Económica. México, 1952.

COPLESTONE, Frederick.

Historia de la filosofía. Título original: *A History of Philosophy*. Traducción de Manuel Sacristán, Vol. VI. Editorial Ariel S.A. Barcelona, 1991.

CROCE, Benedetto.

The Philosophy of Giambattista Vico. Translated by Robin George Collingwood. The MacMillan C.O. New York, 1913.

GEYMONAT, Ludovico.

Historia de la filosofía y de la ciencia. Editorial Grijalbo. Mondadori, S.A. Colección Crítica. Barcelona, 1998.

HIDALGO Tuñón, A. et al.

Historia de la filosofía. Manuales de Orientación Universitaria ANAYA, Madrid, 1978.

HONDERICH, Ted.

Enciclopedia Oxford de filosofía. Editorial Tecnos, Madrid, 2001.

LASERNA, Mario.

Giambattista Vico: Una nueva ciencia, la historia. Revista Académica Colombiana de Ciencias, Nº 23 (88): 389-406, Bogotá, 1999.

MARX, Karl.

El capital. Fondo de Cultura Económica. Tomo I. México, 1974.

VICO, Giambattista.

Principios de ciencia nueva. Título original: *Principi di scienza nuova, d'intorno alla comune natura delle nazione* (1744). Traducción de J. M. Bermudo y Assumpta Camps. Ediciones Folio S.A. Barcelona, 2002.

Autobiografía. Edición de Moisés Gonzales García y Josep Martínez. Siglo XXI de España Editores. Colección El hombre y sus obras. Madrid, 1998.

VOLTAIRE.

Diccionario filosófico. Edición de Ana Martínez Arancón. Prólogo de Fernando Savater. Editorial Temas de hoy. Madrid, 1995.

LOS PRINCIPIOS FILOSÓFICOS DE LA SEGURIDAD SOCIAL Y LA REFORMA DEL SISTEMA DE PENSIONES EN BOLIVIA

Blithz Y. Lozada Pereira¹

Resumen

Desde que terminó la Segunda Guerra Mundial, la protección pública a la población devastada por la catástrofe bélica, se centró en la seguridad social diseñada, especialmente, para los trabajadores. La política se basaba en el supuesto de que los trabajadores protegidos por el Estado garantizarían el crecimiento económico sostenible. Los modelos de seguridad social que se establecieron con ineludible participación estatal, se dieron según tal propósito, generando un impacto de larga influencia. En Bolivia, el sistema de reparto colapsó, y en 1996 se produjo la reforma privatizadora con protagonismo de las administradoras de fondos de pensiones. No obstante, el año 2010 se reinstaló con la ley 65, un nuevo sistema de reparto que todavía no entra en vigencia plena-

¹ Blithz Lozada es miembro de la Academia Boliviana de la Lengua. Licenciado en Filosofía, estudió Economía y tiene varios títulos de postgrado. Fue director de entidades como el I.E.B., el DIPGIS y el Departamento de Relaciones Internacionales de la UMSA. Es docente e investigador, habiendo participado en programas de postgrado nacionales e internacionales. Realizo más de cuarenta proyectos en educación y filosofía, ciencias políticas y estudios culturales; y desarrollo profesional, tecnológico y científico. Publicó 18 libros y más de cincuenta artículos en revistas especializadas; fue expositor en quince eventos y asistente a cincuenta congresos y reuniones en varios países, habiendo organizado seis eventos internacionales académicos y científicos. Miembro honorario de la Sociedad Peruana de Educación Intercultural, recibió felicitaciones del SUB. Fue ejecutivo de la Confederación Universitaria Boliviana, de la Central Obrera Boliviana y director de varias unidades educativas. Información personal, profesional y académica y textos completos se encuentran en www.cienciasyletras.edu.bo.

mente. El artículo analiza en qué medida la ley 65 cumple los principios universales de la seguridad social establecidos a mediados del siglo XX y que son ampliamente aceptados. Señala los aspectos auspiciosos y las limitaciones de la ley 65, poniendo en evidencia que, de cualquier modo, es imprescindible cambiar la cultura institucional prevaleciente en nuestro medio; para que en la gestión pública prevalezcan la transparencia, la eficiencia administrativa y una proyección social sustentable a largo plazo.

Palabras clave

Principios de seguridad social / Políticas públicas / Ley 65 de pensiones / Sistemas de seguridad social / Igualdad / Equidad

Abstract

The public protection to the people devastated by the catastrophic war, since the end of World War II was focused on social security designed for workers especially. The policy was based on the assumption that workers covered by the State guarantee a sustainable economic growth. Social security models were established with an imperative participation of the State. They sorted this purpose and generated a large influence impact. In Bolivia, the distribution system collapsed, and in 1996 came the privatization reform with the prominence of pension fund managers. However, in 2010 the old system was reinstated with *Law 65*, a new law on the old distribution system that is not yet in full carrying out. The article analyzes the extent to which *Law 65* meets the universal principles of social security established in the mid-twentieth century and widely accepted. It notes auspicious aspects and limitations of the *Law 65*. Besides, it reveals that, in any case, it is essential to change the organizational culture prevalent in Bolivian environment, to prevail in governance transparency, administrative efficiency and sustainable social projection long term.

Key words

Principles of Social Security / Public Policy / Pension Law 65 / Social Security Systems / Equality / Equity

Introducción

Actualmente, Bolivia está en transición del sistema privado de capitalización individual vigente desde que el Congreso Nacional aprobara

la ley 1732 el 29 de noviembre de 1996, a un fondo de monopolio estatal constituido por transferencia a título gratuito, de más de cinco mil millones de Bs., ahorrados por más de un millón trescientos mil ciudadanos. El referido fondo reinstituiría el sistema de reparto con adecuaciones gracias a la experiencia privada durante casi quince años. Se entiende tal retorno porque el sistema administraría el balance a corto plazo de ingresos y costos, eliminándose el ahorro individual. La transición actual se extenderá hasta el año 2013, cuando la transferencia de los registros e información actuarial corroborada de las administradoras de fondos de pensiones se complete, dándose la plena gestión del órgano ejecutivo. Este artículo se basa en el contenido de la ley 65 promulgada el 10 de diciembre de 2010 y en el contenido de dos Reglamentos complementarios aprobados durante el año 2011 para implementar la *Ley de pensiones*: el de recaudaciones y el de prestaciones.

Conceptualmente, el regreso al sistema de reparto es una reforma estructural sustitutiva. Pero, hay aspectos que impiden pensarla así. La introducción del sistema semi-contributivo, el aporte patronal, la inversión en entidades de riesgo y varios cambios paramétricos, permiten afirmar que la *Ley de pensiones* es un reajuste regresivo, pero con innovaciones provenientes de la visión empresarial, privada y rentable de la seguridad social.

La experiencia del sistema previsional de largo plazo que aconteció en Bolivia, particularmente la desconfianza de la población en el sistema de reparto, no es favorable para que el nuevo escenario sea expectable. Que el nuevo sistema haya contado con la anuencia de la Central Obrera Boliviana y que no se hubiesen producido movilizaciones sociales en contra de su promulgación, permite afirmar que los cambios no son advertidos como nuevas imposiciones tributarias que escamotean las cotizaciones y disminuyen el salario, imponiendo obligaciones adicionales para quienes tengan ingresos extra-salariales. Si se compara los escenarios de aprobación y de promulgación de las leyes de 1996 y 2010, se encuentra gran diferencia en la reacción social: primero, inclusive se produjo una marcha de ancianos de repudio con consecuencias trágicas, y después, en el caso de la nueva ley, se dio una aceptación inadvertida y *natural*. No obstante, para quien cotiza, es difícil creer que un Estado históricamente estigmatizado por la venalidad y la discrecionalidad, comience a emplear con transparencia y criterios de justicia, los aportes solidarios y otros, que permitirían enfrentar los problemas de pobreza del país.

Son justificadas las críticas y sospechas respecto del retorno al sistema de reparto, sesgado ahora con las ventajas que son propias del sistema privado. Por ejemplo, que se proyecte un déficit fiscal del 1,8% del Producto Interno Bruto para el primer año que sería el 2013, no deja de generar

susceptibilidad al tenerse en cuenta que ese año el Estado contará con los fondos transferidos del sistema privado de capitalización individual y el fideicomiso de las empresas capitalizadas. En tal escenario, no existiría óbice para que el gobierno emplee tales recursos contra el déficit, situación que no sería la primera vez que se produjese. A continuación se desarrolla un análisis de la ley 65 a la luz de los principios de la seguridad social que son ampliamente aceptados, al menos teóricamente, en los países civilizados.

PRIMER PRINCIPIO: Universalidad de la seguridad social

Desde mediados del siglo XX, el principio de universalidad refiere la amplitud máxima que comprenda a los beneficiarios de la seguridad social, con el propósito de abolir la pobreza. El ideal de cobertura universal, es decir que el Estado garantice a toda la población, un mínimo de prestación, es más inalcanzable en cuanto los países tienen menor industrialización, alto desempleo, e indicadores elevados de subempleo y empleo parcial. También influye negativamente que amplios sectores de la población estén radicados en la economía informal y agrícola. Los parámetros que se establecieron después de la Segunda Guerra Mundial, fueron la cobertura mínima del 50% de los trabajadores asalariados y su familia inmediata (hijos y cónyuge); o el 20% de la población económicamente activa (familiares incluidos); o el 50% de los residentes con familiares. Aparte de la asistencia que se impartiría, se previó introducir distintas formas de organización de la seguridad social, incluyendo seguros voluntarios y micro-seguros.

En Latinoamérica, la seguridad social cubriría a inicios del siglo XXI, alrededor del 63% de los asalariados, por encima del promedio de los países en desarrollo. En los países de mayor cantidad de prestaciones sociales, países con máxima industrialización en la región, existirían varios programas de asistencia no contributivos, llegando a cubrir, por ejemplo en Argentina, al 100% de la población mayor de 64 años. Pero, en general, la población informal y agrícola carecería de cobertura. Bolivia, encontrándose entre los países de desarrollo intermedio de la seguridad social y habiendo implementado programas desde los años cuarenta, promovió una reforma privatizadora que disminuyó la cobertura del 12% al 11% de la población que cotizaba. Además, en el siglo XXI, el 46% de la población de la fuerza laboral urbana boliviana se dedicaría a labores económicas por cuenta propia, constatándose el 61% de la población en condición de pobreza.

En Bolivia, la reforma de 2010 eliminó la iniciativa privada y convirtió a toda persona en dependiente del Estado. Este retorno al sistema de reparto

público se justificaría en parte, porque las reformas sustitutivas de fines de 1996 no habrían aumentado la cobertura de la población asalariada, porque el impacto sobre la población informal y agrícola habría sido inexistente, y porque la situación de los trabajadores independientes no habría variado. Inclusive, la ley 65 prevé ampliar las prestaciones, por ejemplo, a sectores como los choferes.

Por otra parte, hay que reconocer que el *Bonosol* primero, el *Bonovida* después, y por último, la *Renta dignidad*, fueron concreciones de asistencia social que tuvieron impacto en la reducción de la pobreza, cumpliéndose parcialmente, la finalidad de cobertura universal. No obstante, la ley 65 no refiere otras prestaciones asistenciales que se hayan dado y que podrían articularse para mayor impacto; por ejemplo, las que se dirijan a favor de la niñez, las mujeres y los jóvenes. El financiamiento aquí, se daría con fondos de capitalización colectiva de empresas privatizadas primero, y después nacionalizadas.

SEGUNDO PRINCIPIO: Igualdad y equidad en la aplicación

Sir William Beveridge consideraba preferible que tanto las cotizaciones como las prestaciones sean *uniformes*. Este principio se plasmó como “igualdad de trato” por la Organización Internacional del Trabajo, incluyéndose a principios del siglo XXI, la equidad de género y el reconocimiento del aporte de las mujeres en el cuidado a familiares y personas que sufren algún impedimento.

La mayoría de países latinoamericanos estableció, tradicionalmente, cierta ventaja aparente para la seguridad femenina: en general, la edad de jubilación fue cinco años menor que la de los hombres. No obstante, considerando que las mujeres tienen mayor expectativa de vida y el cálculo de la jubilación incluye esta variable, menor edad de jubilación implica necesariamente recibir una pensión menor. Más aún, si se considera la densidad de las cotizaciones y el monto salarial, ambos inferiores al estándar masculino local, la pensión de las mujeres se hace todavía más reducida. Aunque esto se atenuaría con la pensión que cobrarían las cónyuges como derechohabientes, prerrogativa que también incluye a los cónyuges de las esposas fallecidas.

La ley 65 establece la misma edad de jubilación para hombres y mujeres (58 años), defendiendo el criterio de igual remuneración por actividades similares, y señalando las condiciones, por ejemplo, de filiación de las trabajadoras domésticas. Antes de 1996, la edad de jubilación masculina era de 55 años (50, la edad femenina). Después, el requisito fue de 65 años;

y con la reforma, volvió la tendencia anterior. Por cada hijo nacido vivo, hasta tres, disminuye la edad de jubilación de las mujeres en un año. Sobre el mínimo de cotizaciones, los quince años establecidos anteriormente disminuyeron. Las ventajas comparativas de las fuerzas armadas tampoco variaron en la nueva ley, manteniéndose como un régimen autónomo, estableciéndose condiciones especiales para algunos rubros ocupacionales como la actividad minera. Lo más importante de la ley 65 radica en que se establece una renta mínima para los asegurados respaldada con aportes solidarios y otros, que formarían el “fondo de vejez”, para lo que el instrumento legal disminuyó la jubilación del 70% antes vigente, al 60%; de este modo se precipitaron varios cuestionamientos sobre el criterio de equidad que la habría orientado.

TERCER PRINCIPIO: Solidaridad con los menos favorecidos

El principio de solidaridad entre generaciones y la distribución del producto corresponden al sistema de reparto, habiendo sido remplazado por el “principio de equivalencia” de la capitalización individual en la reforma de 1996. La solidaridad se habría realizado desde entonces, mediante el régimen complementario establecido, en teoría, para jubilados de escasos ingresos; aunque se constató el carácter regresivo de los programas asistenciales con figura compensatoria. Por su parte, la ley 65 realiza de forma razonable dicho principio. Reinstituye el aporte patronal para el ámbito de riesgo profesional; aunque esto no implica disminuir las cotizaciones, precipitándose un incremento en los aportes que los Reglamentos no incorporan en lo concerniente a las proyecciones financieras.

En general, la ley ha modificado el efecto redistributivo regresivo provocado por la privatización. Si bien no resolvió los problemas de exclusión, inequidad, aporte diferenciado para ingresos mayores, seguridad inter-generacional y aporte patronal; sus avances en lo concerniente a la solidaridad, son destacados. También hay que remarcar la ratificación y ampliación de prestaciones concernientes a invalidez, muerte, enfermedad, accidentes, atención médica y gastos funerales. No obstante, persistiría entre los beneficiarios y la población, la imagen de una administración estatal deficiente, ausencia de garantías legales efectivas, dualidad del Estado como juez y parte sin ente regulador, y la preminencia económica subsistente, para implementar la reforma previsional. Ésta, también se fortalecería con el fideicomiso de las acciones de empresas capitalizadas que permita cubrir las necesidades de asistencia social.

CUARTO PRINCIPIO: Suficiencia de las prestaciones

La suficiencia establece que las prestaciones deberían tener capacidad para resolver los riesgos, las contingencias y las necesidades inherentes a la vida de los beneficiarios. Desde su surgimiento a mediados del siglo XX, la suficiencia comprendió los seguros sociales (pensiones, salud, accidentes, enfermedades profesionales, promoción de empleo y asignaciones familiares); la asistencia social para sectores desprotegidos, y los seguros voluntarios ajustables al costo de vida. La suficiencia radicaría en que las prestaciones deberían cubrir los requerimientos básicos para vivir, entendiéndose la asistencia social como una obligación financiada por el Estado.

En Latinoamérica, el principio de suficiencia se cumplió legalmente mediante varias prestaciones. En general, se dio la mayor cantidad posible de formas, a excepción del subsidio otorgado por desempleo y la asistencia familiar directa, que variaron por país según la cobertura que sus sistemas establecieron. En Bolivia, para justificar la reforma estructural de 1996, se prometió mejorar la pensión de jubilación, aunque después de casi quince años, las aseguradoras privadas no proveyeron la información estadística requerida para evaluar el cumplimiento de dicha promesa.

Para que la introducción de administradoras de fondos de pensiones tuviese una imagen de mayor beneficio, la sustitución privada incluyó políticas asistenciales financiadas por el Estado para los ancianos. En ningún caso, sin embargo, los subsidios resolvieron suficientemente las necesidades de los beneficiarios, aunque representaron una política cualitativamente significativa contra la pobreza, y aunque fue financieramente insostenible, incluyó un reajuste periódico razonable del monto asistencial.

La ley 65 establece el régimen semi-contributivo que constituye un sub-sistema en el que las pensiones bajas o la escasa densidad de aportes son compensadas con los recursos de quienes “solidariamente”, contribuirían a este fin. Aparte de que dicha *solidaridad* esté impuesta por la ley (que no considera otros mecanismos, como por ejemplo, impuestos indirectos a la coca, el alcohol o el tabaco por poner algunas posibilidades), es imperativo reconocer un avance relativamente significativo en la lucha contra la pobreza gracias a este mecanismo complementario. Sin embargo, tampoco esto garantiza la suficiencia de las prestaciones. Aunque con la teoría del *familiarismo*, la suficiencia económica no hay que considerarla individualmente ni aislada, pese a la compensación y otros mecanismos como la fusión del *Bono dignidad* a la prestación de jubilación, desplazar amplios sectores de la población por encima de la línea de pobreza, sigue siendo un mandato económico básico, un asunto de dignidad humana y un desafío político.

QUINTO PRINCIPIO: Unidad en la gestión social

El principio de unidad refiere la unificación administrativa para promover la eficiencia, procurando bajos gastos, transparencia y participación social. Hasta 1996, hubo en Bolivia, alrededor de medio centenar de programas de seguridad social que constituían una maraña administrativa, sumamente conveniente para la corrupción y el tráfico de influencias. La reforma estructural limitó el papel del Estado a la regulación de la función de las administradoras, reemplazándose el monopolio estatal del sistema de reparto, por el oligopolio de dos empresas privadas que impusieron la filiación obligatoria a la totalidad de los asegurados. Comparativamente, gracias al oligopolio, los gastos administrativos de las administradoras de fondos de pensiones fueron los más bajos de Latinoamérica; radicando el mayor beneficio de la sustitución estructural, en la limitación de la venalidad, dando lugar, progresivamente, a una mayor eficiencia y una evidente modernización tecnológica.

La ley 65 conserva la cultura de las decisiones estatales que fuerzan la filiación obligatoria según parámetros determinados. Su promulgación aprovechó la coyuntura de ausencia de cuestionamiento sindical a las políticas gubernamentales, la incomprensión generalizada de los tecnicismos, y el descreimiento en un sistema visualizado como impuestos dulcificados por la propaganda de la solidaridad y el aporte diferenciado. El principio de unidad no concierne estos aspectos, aunque tampoco la ley garantiza cambios respecto de la experiencia nefasta de la administración pública hasta antes de 1996. Por lo demás, la ley 65 señala que la administración del fondo estatal será cubierta con el aporte de los afiliados, como si se tratase de una empresa privada. Ante tal cuadro, lo deseable es que dicho fondo no sólo tome las ventajas propias de un sistema privado aplicándolas a uno público, sino también incorpore las responsabilidades y estándares de eficiencia.

SEXTO PRINCIPIO: Sostenibilidad del sistema

La seguridad social debe ser congruente con el desarrollo económico del país, garantizándose los siguientes principios: “seguridad”, para que el prestatario obtenga lo que le corresponda; “maximización del rendimiento”, que redunde en la capacidad adquisitiva de las prestaciones; y “disposición de liquidez”. Durante la vigencia del sistema de reparto, la sostenibilidad financiera estuvo en entredicho, calculándose la renta con base en el salario y no en el aporte, careciendo de reservas líquidas y haciendo del Estado el principal deudor.

La ley 65 ni los reglamentos aprobados, adjuntan proyecciones actuariales ni previsiones estadísticas dando verosimilitud sostenible al nuevo sistema. Tampoco incorporan, por ejemplo, la posibilidad del “multifondo”, porque prescinde de la participación activa de organizaciones representativas; avala inversiones en sectores de riesgo, no garantiza que la rentabilidad se incorpore a las prestaciones, ni genera confianza en el sistema incentivando los aportes individuales. Peor aún, mezcla mecanismos formales con informales abriendo potenciales situaciones de conflicto en un futuro incierto respecto del cumplimiento de las obligaciones del nuevo órgano ejecutivo, con responsabilidad en el régimen semi-contributivo y no contributivo. Se advierte, asimismo, extremas medidas punitivas contra los “delitos de seguridad social”, en un país percibido por la propia población, como de extrema venalidad donde impera la impunidad.

En lo que respecta a la política de asistencia social, tampoco está resguardada de las vicisitudes que acontecerían respecto del Producto Interno Bruto, en una estructura eminentemente extractiva y con una economía informal del 60%. Inclusive en el tiempo de las administradoras de fondos de pensiones, se previó que la promesa de que hasta el año 2040, el costo fiscal desaparecería, es irrealizable. Bolivia tendrá un déficit de pensiones corriente, sobre el que hay argumentos razonables para pensar que se agravaría progresivamente, dado el retorno a la administración pública.

Conclusiones

La ley 65 constituye un reajuste estructural a la capitalización individual, retornándose al sistema de reparto. Pese a las consignas y la propaganda que la sobrestiman, no garantiza evitar las disfunciones de la administración pública que se produjeron en el pasado, por las que se justificó en parte, la reforma sustitutiva privatizadora. Tampoco la ley evita que se desplieguen sobre la seguridad social, peligros como que el Estado vuelva a ser el principal deudor, precipitando múltiples formas de venalidad, exacción a beneficiarios, tráfico de influencias y ausencia de mecanismos de contrapeso, fiscalización y responsabilidad administrativa. La carencia de proyecciones financieras tampoco garantiza la sostenibilidad del sistema a largo plazo.

En uno de sus primeros artículos, la ley 65 establece que diez principios regirían su contenido, éstos son los siguientes: universalidad, interculturalidad, integralidad, equidad, solidaridad, unidad, economía, oportunidad, eficacia e igualdad. No obstante, no es suficiente proclamar éstos u otros principios para constatar que inspirarían o no, los cambios estructurales diseñados. Además, por las características de la seguridad social,

se trata de un sistema que solamente en el largo plazo y con información estadística detallada, puede valorárselo objetivamente, considerando los resultados a los que habría dado lugar.

Dado que los principios de la seguridad social se dieron en un contexto ideológico y político que precautelaba los derechos de los trabajadores, proyectándose el desarrollo económico de los países, en teoría, el cumplimiento de varios principios clásicos se favorece más, en un contexto de administración pública. En cuanto el Estado tenga presencia condicionada por la transparencia, la eficiencia y la proyección a largo plazo, su gestión en la seguridad social podría ser auspiciosa. Particularmente, el entorno público sería teóricamente preferible para realizar los principios de universalidad, unidad, solidaridad y equidad; aunque no tendencialmente en Latinoamérica, los de suficiencia y sostenibilidad. Es necesario asimismo, considerar algunos matices. Por ejemplo, aunque la asistencia sea universal, es discutible que sea suficiente; aunque la solidaridad sea diferenciada, es dudoso que se aplique a todos los sectores solventes; aunque haya unidad de gestión, siempre existirán resquicios para la venalidad impune; y aunque se tienda a establecer mecanismos inclusivos que promuevan la equidad, en Bolivia nunca dejarán de existir segmentos poblacionales en situación de pobreza y de miseria.

La experiencia de casi quince años de las administradoras privadas de fondos de pensiones, en particular, lo referido a la modernización de los procesos, la eficiencia y la celeridad, son aspectos que la nueva reforma no debería perder. Sería lamentable que el retorno al sistema de reparto sea apenas una justificación política más, para disponer de liquidez ante eventuales déficits fiscales, o para generar rentabilidad en un remozado sistema en el que se puede invertir sin responsabilidad alguna sobre las eventuales pérdidas, excluyéndose la participación sindical y promoviendo la discrecionalidad.

La realidad económica de Bolivia exige la formulación de políticas estatales que proyecten la seguridad social, de modo que coadyuven a enfrentar los graves problemas de desprotección de amplios sectores anidados en la economía informal, el desempleo y el subempleo, pese al reducido tamaño del mercado boliviano de la seguridad social. Tales políticas deberán atenuar las asimetrías de ingreso, la distribución de riqueza, la evasión de obligaciones impositivas y los problemas de pobreza y miseria. Es deseable que estos desafíos no permanezcan como tales, sin cambios auspiciosos en la nueva ley, que tiene la ventaja adicional de que solamente se la evalúa en largo plazo, con el riesgo de que sus promesas y consignas caigan en el olvido.

Bibliografía

APONTE REYES-ORTIZ, Guillermo.

"Ley de pensiones N° 065". En *Fichas constitucionales*, N° 36. Instituto Prisma. La Paz, 15 de marzo de 2011.

APONTE REYES-ORTIZ, Guillermo; JEMIO, Luis Carlos; FERRUFINO, Rubén & URIOSTE, Juan Cristóbal.

Pensiones y jubilación en Bolivia. Fundación Milenio y Fundación Konrad Adenauer. 1ª edición. Holding: Diseños especializados. La Paz, septiembre de 2008.

BARBA, Carlos.

Paradigmas y regímenes de bienestar. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Costa Rica. Cuaderno de Ciencias Sociales N° 137. San José, 2005.

BARR, Nicholas.

"Reforma de las pensiones: Mitos, verdades y opciones de política". En *Revista Internacional de la Seguridad Social*, N° 55(2), 2002.

BARRIENTOS, Armando & SANTIBAÑEZ, Claudio.

"New Forms of Social Assistance and the Evolution of Social Protection in Latin America". En *Journal of Latin American Studies*, Vol. 41, pp.1-26, Cambridge University Press, 2009.

BEHRENDT, Christina.

"Pensiones privadas: ¿Una opción viable? Sus efectos distributivos según una perspectiva comparativa". En *Revista Internacional de la Seguridad Social*, N° 53(3). 2001

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA.

<http://www.eclac.cl>

La protección social de cara al futuro: Acceso, financiamiento y solidaridad, Sesiones de la CEPAL. Organización de las Naciones Unidas. Montevideo, marzo de 2006.

ESPINA, Álvaro.

Modernización, estadios de desarrollo y regímenes de bienestar en América Latina, Fundación Carolina. Documento de trabajo, N° 28. 2009.

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA.

Ley 065, Ley de pensiones. Promulgada por el gobierno el 10 de diciembre de 2010. *Reglamentos complementarios a la ley de pensiones*.

FILGUEIRA, Fernando.

Cohesión, riesgo y arquitectura de protección social en América Latina. Naciones Unidas y CEPAL. Santiago de Chile, 2007.

GACETA OFICIAL DE BOLIVIA.

Ley 1732, Ley de pensiones. Aprobada por el Congreso Nacional el 29 de noviembre de 1996. República de Bolivia, 1997.

Reglamento complementario a la ley de pensiones 1732. Promulgado por Decreto Supremo N° 24469 del 17 de enero de 1997. República de Bolivia, 1997.

HUBER, Evelyne.

“Un nuevo enfoque para la seguridad social en la región”. En *Universalismo básico: Una nueva política social para América Latina*. Carlos Molina (editor), Banco Interamericano de Desarrollo, Editorial Planeta. Washington, D.C., 2006.

LEGATUM PROSPERITY INDEX.

<http://www.prosperity.com>

MESA-LAGO, Carmelo.

Las reformas de pensiones en América Latina y el Caribe y su impacto en los principios de la seguridad social. Comisión Económica para América Latina. Unidad de Estudios Especiales. Serie: Financiamiento y Desarrollo, N° 144, Santiago de Chile, 2004.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO.

<http://www.ilo.org>

STIGLITZ, Joseph.

Un nuevo análisis de la reforma de las pensiones: Diez mitos sobre los sistemas de seguridad social. Banco Mundial. Washington D.C., 1999.

TRANSPARENCY INTERNATIONAL.

<http://www.transparency.org>

HISTORIA

HETEROGENEIDAD DE LOS DISCURSOS ILUSTRADOS:

FUNCIONARIOS REALES Y ECLESIASTICOS EN EL OCASO DEL IMPERIO

Ana María Lorandi¹
UBA - CONICET

Resumen

El objetivo del artículo es revisar los conceptos de ilustración y absolutismo monárquico español a partir de las prácticas de los actores involucrados en el particular conflicto suscitado por la "mita nueva", en las últimas décadas del siglo XVIII, en Charcas. Se analizan los discursos y los conflictos entre las autoridades de Potosí representadas por el Intendente Francisco de Paula Sanz y su asesor Vicente Cañete, la Audiencia de Charcas a través del Fiscal y Protector de Naturales Victorlán de Villava y el arzobispo San Alberto en defensa de los fueros de la iglesia charqueña. El artículo pondera los problemas conceptuales que las disputas ponen en juego y la articulación de la legislación y las prácticas en esa determinada coyuntura histórica.

¹ Ana María Lorandi es profesora de historia desde 1960. Obtuvo su doctorado en la Universidad Nacional del Litoral, habiendo realizado estudios de posgrado en la École des Hautes Études en Sciences Sociales y en la Sorbona de París. Es docente universitaria desde 1955, habiendo cumplido funciones directivas y de investigación en varias unidades. Sus campos de trabajo han sido la arqueología, la etnohistoria, los temas andinos y la metodología. Es autora de ocho libros editados en Argentina, Perú, España y Gran Bretaña. Acredita también más de cien títulos en artículos con referato, y capítulos de libros o compilaciones editados en Washington, Buenos Aires, Lima y Bogotá. Los últimos cinco años, publicó dos libros; uno por la Universidad de Pittsburgh. Tuvo amplia actividad en la formación especializada, impartiendo conferencias, exposiciones y cursillos en España y Francia; y en la gestión académica universitaria, tanto en Argentina como en el exterior.

Palabras clave

Análisis del discurso // Iluminismo español // Absolutismo monárquico // Discursos en Charcas // Conflictos a fines del siglo XVIII

Abstract

The aim of this article is review the concepts of enlightenment and monarchical absolutism Spaniard. It is based on the practices of the actors involved in the specific dispute on “new mita”, in the last decades of the 18th century in Charcas. Discusses the speeches and the conflicts between the authorities from Potosí represented by Mayor Francisco de Paula Sanz and his Adviser Vicente Cañete, and the Audiencia de Charcas represented by the Prosecutor and Indians Protector Victorián de Villava and the Archbishop San Alberto in defense of the jurisdiction of the Church of Charcas. The article remarks the conceptual problems that the dispute put in game and the links of the legislation and practices at this particular historical conjuncture.

Key words

Discourse analysis // Spaniard enlightenment // Monarchical absolutism // Speeches in Charcas // Conflicts at the end of the 18th century

Introducción

Este artículo se propone discutir, a partir de una situación puntual y de las prácticas sociales que de ella se desprenden, el impacto de las concepciones sobre el absolutismo monárquico y la versión católica del Iluminismo hispano, sus límites y variaciones. Los tratadistas teóricos han propuesto definiciones estructuradas tanto sobre el absolutismo como de la Ilustración o Iluminismo. El absolutismo monárquico generalmente respondía al modelo francés, verticalista y con una organización del Estado jurídicamente unitaria muy alejado en definitiva del absolutismo español, que se extendía por un vasto imperio con una organización jurídicamente policéntrica y protegida por el paraguas de una Iglesia con poder político paralelo al del rey. “El mundo hispano, con forma de monarquía y con su *Hispaniarum et Indiarum Rex Catholicus* a la cabeza, no era esencialmente sino una república de católicos”.² El Iluminismo o la Ilustración, nacido en

² José María Portilla Valdés, *Crisis Atlántica. Autonomía e Independencia en la crisis de la monarquía hispánica*, p. 19.

países protestantes, fue concebido como el dominio de la razón y la ciencia para combatir los principios dogmáticos de la escolástica, el clericalismo excesivo o las supersticiones. La difusión de algunos de esos principios entre los intelectuales españoles se adapta a un catolicismo profundo, en muchos casos ritualista (con excepción de las concepciones filo jansenistas) y adscriptos al regalismo monárquico muy especialmente en lo que se refiera al control sobre la Iglesia americana.

El objetivo de este artículo es hacer un ejercicio de observación sobre las relaciones entre las concepciones de la naturaleza del poder monárquico y sus vínculos con la Iglesia, por un lado, y la influencia del iluminismo y los primeros síntomas de modernidad, por el otro, todo ello volcado a las prácticas sociopolíticas y jurídicas relativas a la sociedad indígena en Potosí a fines del siglo XVIII. Se propone una discusión sobre las tensiones provocadas entre autoridades de diversas instancias institucionales e intereses particulares y desde distintos planos ideológico-políticos a partir de un caso concreto: la disputa por la “mita nueva” entablada en las últimas décadas del siglo XVIII en Charcas. En esta coyuntura puede verse al Estado (funcionarios y Audiencia), a los empresarios mineros y a la Iglesia disputando por el control de la energía de los indígenas y, simultáneamente, encubriendo una virulenta lucha por los espacios de poder. Nos encontramos entonces con un panorama complejo, contradictorio por momentos y atravesado por las variantes y matices del absolutismo católico ilustrado analizado a lo largo del texto.

Para comprender la complejidad que mencionamos nada mejor que poner en acción a los agentes sociales –individuales o colectivos– que intervienen en determinado proceso a través de las prácticas y de las representaciones que cada parte despliega en el campo político, social y económico en una coyuntura determinada. La ventaja de enfocar esta problemática a partir de estudios localizados consiste en que éstos permiten interiorizarnos sobre cómo y por qué se toman determinadas decisiones y cómo y por qué éstas se justifican. La casuística nos permite profundizar y analizar algunos tramos del abanico de variantes con que se manifiestan ciertas concepciones ideológicas cuando deben ofrecer respuestas a problemas determinados. En este caso hemos elegido algunos personajes que intervienen directa o indirectamente en la conocida controversia que se prolonga entre 1776 y 1800, en torno al aumento del número de mitayos destinados a servir a las minas de Potosí y para lo cual se recurre a restarles servicios a los curas rurales de la provincia de Chayanta en el Alto Perú. Por razones de extensión no entraremos en los detalles de la situación ya conocida,³ pero analizaremos cómo se expresan algunos agentes sociales a

³ Ver: Rose Marie Buechler, *Gobierno, Minería y Sociedad. Potosí y el “Renacimiento” borbónico. (1776-1810)*. Dos tomos. Biblioteca Minera Boliviana, La Paz, 1989.

partir de esos acontecimientos. Previamente nos ocuparemos de plantear cómo influyen en la acción de los agentes seleccionados las concepciones sobre los alcances del absolutismo monárquico, el patronato y/o vicariato real –o los límites de la sacralidad del poder– sobre los destinos de la iglesia americana y, vinculado con esto, los matices de la puesta en práctica de los principios de la Ilustración.

Charcas y el absolutismo finisecular

Hacia finales del siglo XVIII Charcas se desgarraba en serios conflictos de intereses públicos y privados, duelos legales, tensiones institucionales y fuertes diferencias éticas sobre la forma de conducir las Reformas del absolutismo ilustrado de los Borbones. Por un lado, no ignoramos que la vida económica, institucional y política de la región giraba, desde su descubrimiento, en torno a la minería potosina y, a medida que transcurrían los siglos, los conflictos que se desataron a causa de su explotación nunca fueron los mismos, como tampoco las motivaciones, ni la agencia individual o colectiva, local o externa que intervenía en ellos. Por otro lado, en las últimas décadas del siglo XVIII la monarquía y la iglesia comenzaron a competir cada vez más sobre los mecanismos para afrontar los desafíos de la nueva modernidad que se avecinaba. Fue esencial en este tema el rol desempeñado por el absolutismo ilustrado en sus dos grandes variantes: la conservadora y la liberal. Decirlo en estos términos es tal vez aventurado, ya que el liberalismo como tal aparece muy tímidamente en estos decenios finiseculares,⁴ no obstante sus síntomas están presentes en no pocas manifestaciones, como las que propugnan una monarquía atemperada. En el caso americano la concepción política más conservadora defiende a ultranza el rol de España *como nación dominante* y la más “liberal” propugna un mayor control criollo sobre las instituciones, asociada al desarrollo de la ciencia, la educación y el comercio. Ambas corrientes también muestran sus diferencias en relación con la autonomía institucional (no doctrinal) de la Iglesia y, por supuesto, también repercuten en el espacio social, en las disputas por la apropiación de la energía indígena y por los relativos espacios de poder de las instituciones y de sus agentes. El problema es que no existe una correlación obligada entre esas variables y estos principios pueden adaptarse según las circunstancias y los intereses. Son muchos los clivajes que intervienen para condicionar la acción de los actores sociales y por momentos parecen estar abocados a difíciles jugadas de ajedrez. Por lo tanto, si se pretende abordar esta complejidad desde algunas situaciones

⁴ Ver varios artículos en Elías Palti (organizador), *Mito y realidad de la “cultura política latinoamericana*. Editorial Prometeo. Buenos Aires, 2010.

contextuales particulares es necesario prevenir que no serán pocas las dificultades que deberán sortearse para desbrozar la maraña de intereses e ideologías que se reflejan en el tablero sobre el cual hay que desplazarse. O mirar simultáneamente a todos los actores como si se estuviera en el centro de un panóptico.

No puede ignorarse en este contexto polifónico la intención de los Borbones por acrecentar el control sobre la hueste eclesiástica. En ese campo se disputan los márgenes de las respectivas autonomías y la amplitud de los fueros de las corporaciones estatales y de la Iglesia, a través de duelos en las interpretaciones jurídicas. A la vez, es común encontrar interpretaciones opuestas para las mismas leyes apoyadas en hábiles y extensas argumentaciones históricas y jurídicas. Es inútil recordar que todos los sectores o estamentos sociales se ven afectados por estas tensiones y los indígenas, sin estar indefensos, pueden ser causa de muchas de estas tensiones y, a la vez, las víctimas más directas. El contexto finisecular de Charcas muestra muchas aristas entrecruzadas y podremos observar que la noción del poder absoluto de la monarquía se nutría en distintos veneros seculares y religiosos que orientan la conducta de los agentes sociales. La vertiente más dogmática abreva en el regalismo y en el vicariato regio. La ilustración y el liberalismo aportan su cuota de “modernidad”.

El perfil de los personajes

El contexto descrito es el marco del debate sobre la “nueva mita” entre 1776 y 1800, que afecta principalmente la extracción de minerales en Potosí. En este contexto intervienen diversos personajes cuyos discursos nos guiarán para comprender la coherencia o las contradicciones entre las concepciones ideológicas y las prácticas socio-políticas. Por un lado, tenemos al Gobernador Intendente de Potosí Francisco de Paula Sanz y su asesor Pedro Vicente Cañete y Domínguez, empeñados en destinar nuevos mitayos para ciertas minas de Potosí; en el “bando” contrario, se encuentra Victorián de Villava, Fiscal y Protector de Indios de la Audiencia de Charcas, que se opone al sistema de mitas. El Arzobispo de La Plata, José Antonio de San Alberto, participa en defensa de los fueros eclesiásticos a través del derecho y la necesidad de sus curas para disponer de indios de servicios en sus oficios y fiestas religiosas; y finalmente, Benito Mata Linares, que debe intervenir en su calidad de oidor de la Audiencia de Buenos Aires, exponiendo una dura crítica a los comportamientos empresariales de los azogueros de Potosí. Todos ellos son peninsulares, salvo Cañete que es criollo, nacido en Asunción y descendiente de los conquistadores y fundadores del Paraguay.

En primer lugar consideraremos cómo se concibe el poder del soberano desde la óptica dogmática-religiosa y, a posteriori, se discutirá su incidencia cuando se combina con las perspectivas ilustradas seculares y sus variables.

Regalismo y vicariato regio

Antes de meternos de lleno en el impacto de cierto tipo de concepciones que conjugan aspectos religiosos y políticos, parece necesario ofrecer una síntesis sobre sus aspectos más relevantes a fin de comprender, con mayor claridad, la conducta de los sujetos que son objeto de nuestro análisis.

El regalismo es concebido como una defensa del patronato regio ejercido por los reyes de Castilla desde el siglo XVI y consistía principalmente en el derecho a proponer el nombramiento de los obispos y controlar la difusión de las bulas papales, además de otras medidas que limitaban la acción de Roma en los asuntos de la Iglesia en España y sobre todo en las Indias. La teoría del vicariato regio, como expresión máxima del patronato, también presenta antecedentes anteriores al siglo XVIII y es retomado con fuerza sobre todo a partir del reinado de Carlos III.⁵ El vicariato había sido concebido como una delegación papal en lo temporal y en lo espiritual, dado que Roma no tenía capacidad para controlar la acción misionera en las Indias. A partir de mediados del siglo XVIII, el vicariato avanza sobre los asuntos doctrinales a pesar de la oposición de los pontífices y se lo considera una regalía mayestática, un derecho divino o concesión divina,⁶ imitando en estas ideas extremas al teólogo francés Jacques Bénigne Bossuet.⁷ Según esta doctrina los reyes, sobre todo en el caso de las colonias españolas, eran vice-dioses en la tierra, adjudicándose así total jurisdicción canónica en estos dominios de la corona.

La intensidad que adopta la sacralidad del poder real es ejemplificada en este artículo con las opiniones de dos importantes personajes en relación con el vicariato regio: uno de ellos eclesiástico, el arzobispo de La Plata José Antonio de San Alberto, y el otro seglar, Benito Mata Linares—sucesivamente, Oidor de las Audiencias de Chile, Lima y Buenos Aires. Veremos cómo estos principios se expresan en la práctica política, combinados con la ilustración dieciochesca española, y cómo influyen

⁵ Alberto de la Hera, *El regalismo indiano. Ius Canonicum*. XXXII, n. 64, pp. 411-437, 1992.

⁶ Alberto de la Hera, *El regalismo borbónico en su proyección indiana*. Madrid.

⁷ Jacques Bénigne Bossuet, clérigo francés que defendía el origen divino del poder para justificar el absolutismo de Luis XIV. Sus teorías tuvieron amplia difusión entre los ilustrados católicos españoles. Ha sido llamado el galicanismo francés.

en las decisiones que se toman en el conflicto y en las opiniones sobre la sociedad andina en general.

Las conocidas pastorales de San Alberto⁸ fueron el vehículo favorito para exponer fuertes convicciones sobre la condición de los reyes como vicarios de Cristo en la tierra, a la vez que reflejaban la piedad filo jansenista que se había expandido en el alto clero y en algunos estamentos cultos de la sociedad hispana. Al mismo tiempo, San Alberto otorgó un gran impulso a la educación infantil,⁹ se preocupó por la escasa urbanización de su diócesis cordobesa, y en 1784 redactó una nueva Constitución para la Universidad de Córdoba (desechando el probabilismo jesuita) y otros temas vinculados con ciertos principios de la ilustración.¹⁰ En su *Catecismo Real* o también titulado *Instrucciones*, destinadas a las alumnas de los colegios por él fundados, es donde expresa con mayor énfasis que su principal preocupación consiste en predicar una firme subordinación y respeto por el Monarca, persona ungida por Dios para la misión de gobernar. La intersección entre política y religión encuentra su eje en el siguiente texto:

la potestad del Rey es potestad dada por Dios./.../ Es preciso, pues, que el hombre olvide enteramente los sentimientos y obligaciones de buen hijo, de fiel súbdito, de leal vasallo, de perfecto christiano, y aun de verdadero Católico, para no venerar en su Rey á una imagen visible de Dios: para no respetar en su Soberano á un Christo ungido de Dios: para no obedecer en su Monarca a una potestad sublime de Dios: para no guardar fidelidad en su persona á un Príncipe jurado en su Reyno y para no amar tiernamente á un padre que lo defiende de todos sus enemigos, y le asiste en todas sus necesidades.¹¹

Pero tal vez en su elegía a la muerte de Carlos III esta veneración alcanza su zenit. Ocupa página tras página en desarrollar sus argumentos sobre la santidad de Carlos III. "Supo ser grande por sus hazañas y santo por sus virtudes". Supo utilizar su potestad de vicario sin enfrentarse con el Papa Clemente XIII cuando asiló a los jesuitas expulsos, por lo tanto lo

⁸ Existen muchas ediciones de las pastorales de San Alberto. Se pueden encontrar una nueva versión en *Obras Completas* compiladas, editadas y comentadas por Gato Castaña, 2003.

⁹ En Córdoba fundó el Colegio de Niñas Huérfanas, promovió fundaciones similares en Catamarca y luego en Charcas durante su arzobispado en esa diócesis.

¹⁰ Esteban Llamosas, "Las ideas jurídicas universitarias en Córdoba del Tucumán: las Constituciones de San Alberto de 1784", pp. 1241-1263.

¹¹ *Instrucción donde por lecciones preguntas y respuestas se enseña a los niños y niñas las obligaciones más principales que un vasallo debe a su rey y señor. Lección III.* Google Books.

llama Carlos el pacífico. Carlos el católico y santo defendió a sus obispos “a quienes miró y veneró siempre como a unos legados de Jesucristo, ... como a sucesores de los Apóstoles...como a unos pastores puestos por el Espíritu Santo para gobernar las Iglesias”.¹²

Aunque no pudo expresarse en los mismos términos con respecto a Carlos IV, insiste en conservar una obediencia irrestricta a sus ordenanzas. En una pastoral enviada a su rey podremos ver lo esencial de la doctrina de San Alberto.

Digámoslo con San Agustín: Bien se ve que aunque los Reyes no tengan la santidad de vida, siempre tienen la santidad del Sacramento de la unción, ó potestad Real, que por ser venida de la mano de Dios, siempre es santa, aun en los Reyes impíos ó pecadores.¹³

Como lo ha expresado hace años Tulio Halperín-Donghi, la actitud de los ilustrados después de la muerte de Carlos III, “prueba, hasta qué límites de resignada abnegación podía llevar el deber a la vez político y moral de lealtad incondicional al monarca, deber proveniente de una concepción tradicional y todavía viva de la monarquía”.¹⁴ Para Halperín, el utilitarismo político dieciochesco legitima la necesidad de colocar la felicidad de la población en una esfera profana, no necesariamente contradictoria con el fuerte catolicismo de los ilustrados españoles. A propósito de estas opiniones de Halperín, veamos un nuevo ejemplo en el texto de un laico como Benito Mata Linares, destinado a preservar el patronato real sobre la Iglesia peruana puesto en cuestión por algunos eclesiásticos, alrededor de 1781:

[L]os fieles vasallos confesamos clara y eternamente que la soberanía de nuestro Augusto Monarca viene de Dios, de él recibe inmediatamente su potestad que es el ungido suyo y un Dios en la tierra. Que la suprema Autoridad reside sólo en el soberano viva imagen de Dios, a quien la veneración, respecto y sumisión debida es una obligación de religión que debemos llevar no por miedo del castigo, sino por un impulso de la misma conciencia sin que haya potestad en la tierra capaz de separar los vasallos de aquella inviolable fidelidad debida al soberano...¹⁵

El fuerte regalismo de Mata Linares no le impidió, años después, plantear críticas al excesivo clericalismo americano y al poder discrecional

¹² Oración Fúnebre en honor a Carlos III. 1789, p. 63.

¹³ Carta circular y pastoral que el Ilustrísimo Señor Arzobispo de La Plata dirige a sus curas, s/fecha, p. 178.

¹⁴ Tradición política española e ideología revolucionaria de Mayo, pp. 87-105.

¹⁵ Carta de Mata a Gálvez, 30 de septiembre de 1783. RAHM, 9/1710.

de los curas rurales, así como elogiar el desarrollo de la educación, la ciencia y el comercio en cuanto documento se prestara a este tipo de discursos. Por lo tanto, el dogmatismo regalista de San Alberto¹⁶ y de Mata Linares se expresó simultáneamente con un ideario ilustrado volcado en sus distintos escritos y en sus respectivas actividades públicas.

Absolutismo, ilustración, liberalismo

Como ya dijimos, la ideología política de los personajes inmiscuidos en la disputa por la “nueva mita” –y a pesar de que todos pueden ser etiquetados dentro de la Ilustración– muestra muchos matices que deben ser señalados antes de internarnos en el debate que se suscita. San Alberto y Mata Linares son tal vez los más firmes defensores del vicariato regio y de un absolutismo sin fisuras; no obstante, veremos al obispo ponerse en guardia cuando observa síntomas concretos de la aplicación de la política borbónica para limitar la autonomía de la iglesia americana, y a Mata Linares, considerado masón, lamentar que “aquella América [fuera] tan eclesiástica”.¹⁷ Los problemas del vicariato y el patronazgo real no resultaban ajenos tampoco a las preocupaciones de Cañete. Mientras vivía entre Asunción y Buenos Aires, Cañete escribió el *Syntagma de las resoluciones cotidianas del Derecho del Real Patronazgo de Indias*.¹⁸ En esta obra sostiene que en el “patronato radican y fundan el absoluto dominio de las Indias y de todo su suelo en la accesión (sic) de estos Reinos a los de España; en la reducción y conversión de los indios; en la edificación, dotación y fundación de las iglesias y en privilegios apostólicos”.¹⁹ Según el autor, nada se puede hacer sin autorización de Su Majestad, pero aún así el patronato de indios “es por su naturaleza, temporal, secular y laico y no eclesiástico”, o sea que no debe intervenir en asuntos doctrinales. Esta obra no fue aprobada por el Consejo de Indias, pero revelaba los profundos conocimientos jurídicos de Cañete aplicados posteriormente en varios de

¹⁶ San Alberto promovió la fundación de escuelas para niñas y niños desde el obispado de Córdoba del Tucumán (1780-1784) y el arzobispado de La Plata (1784-1800). Ver: Purificación Gato Castaña, *La Educación en el Virreinato del Río de La Plata. Acción de José Antonio de San Alberto en la Audiencia de Charcas, 1768-1810*. Diputación General de Aragón. Zaragoza, 1990.

¹⁷ José María Mariluz Urquijo, “La situación de los mitayos en las glosas de Benito Mata Linares al Código Carolino”, p. 168.

¹⁸ Cañete, 1973. Editado por Mariluz Urquijo en 1973 en base al manuscrito de la colección Mata Linares de la Real Academia de la Historia de Madrid.

¹⁹ *Op. cit.*, p. 115.

sus escritos²⁰ como asesor de diversos funcionarios en Potosí y en Charcas²¹, y en particular en el conflicto que nos convoca en este artículo. Paula Sanz parece haber sido propenso a poner límites a los privilegios clericales, en concordancia con la política borbónica al respecto. Victorián de Villava, en sus *Apuntes para la Reforma* se muestra plenamente como un hombre de la ilustración, riguroso en temas de fe y opuesto a excesos ceremoniales, pero rechaza la existencia de fueros especiales para las corporaciones, por lo tanto también los eclesiásticos, proponiendo una profunda reforma del gobierno de la iglesia.²² En el conflicto que comentamos, toma partido en defensa de San Alberto y rechaza la propuesta de Paula Sanz de que el Fiscal realice un “recurso de fuerza” contra los aranceles aplicados a servicios religiosos. Villava considera que no hubo abuso, pues fueron fijados por visita arzobispal y pleno consentimiento de la Audiencia.²³

Con respecto a las opiniones sobre la población indígena en general, y los mitayos en particular, Paula Sanz y Cañete (este último oscilante, según las épocas y circunstancias) muestran hacia ellos profundo desdén y desconfianza, acusándolos de ser proclives a la pereza, al ocio, a la embriaguez, entre otros tantos vicios. San Alberto no parece haberse apartado mucho de estos conceptos, aunque adopta un tono más paternalista. Mata Linares duda de la fidelidad de los indios, pero reconoce que pudieron desarrollar una alta cultura y capacidad para el trabajo; plantea también fuertes críticas a los abusos cometidos por los azogueros hacia los mitayos.²⁴ Villava,

²⁰ Me refiero a obras completas y a la numerosa documentación que produjo como funcionario, parte de ella firmada con su nombre y otra en nombre del gobernador intendente Francisco de Paula Sanz, pero atribuibles a su pluma por su estilo y destreza jurídica.

²¹ Existe abundante bibliografía sobre Cañete. Ver, entre otros, Eduardo Martiré (1973), José María Mariluz Urquijo (1977) y José Luis Roca (2007).

²² Esta obra, escrita en 1797, fue publicada por primera vez en 1982 por Pedro Ignacio de Castro Barros. En 1946 aparece la edición anotada y “algo modificada” de Levene, que la reproduce en base a un original del Archivo de la Nación Argentina, en su libro *Vida y Escritos de Victorián de Villava*. El tema eclesiástico se desarrolla en el Libro II, capítulos I a VII.

²³ *Vista del Fiscal Victorián de Villava sobre los abusos de la mita (4 de mayo de 1795)*. En Levene, pp. LVI-LXIV. No obstante, Villava había condenado previamente los abusos de los curas hacia los indios, pero en esta ocasión encuentra en el gremio eclesiástico el único aliado para combatir a favor de los mitayos. Buecher, *op.cit.*, p. 253.

²⁴ Mata Linares conoce el tema de la “nueva mita” por su cargo de oidor de la Audiencia de Buenos Aires. No sabemos si el escrito que comentamos fue redactado en esa época o posteriormente, ya de regreso en Madrid. Documento inédito: *Carta a S. M. sobre las injusticias de la mita de Potosí*. Real Academia de la Historia, Madrid. Colección Mata Linares 09-1696, 31 fs. Tomo XLI f. 556-570. [Nota del catálogo: incompleto y sin firmar, pero la letra es

como Protector de Naturales, toma decididamente la defensa de los indios y el reconocimiento de su dignidad como personas, tal como lo manifiesta en todos sus escritos y en particular cuando se refiere a la mita potosina.

Dijimos previamente que Cañete tenía una actitud oscilante ante la personalidad y conducta de los indios. En el caso de la “nueva mita”, Cañete parece haber estado muy influido por el Intendente Paula Sanz, o bien buscaba el favor de los azogueros a quienes había criticado en una obra previa por el exceso de trabajo asignado a los mitayos. En su obra capital, la *Guía Histórica de Potosí*²⁵, escrita entre 1786 y 1787, donde expone con gran lucidez las condiciones geográfico-políticas de Potosí, no deja de denunciar los abusos cometidos por los azogueros, detallando las extenuantes labores impuestas a los indios en los socavones y en los ingenios, así como los escasos salarios con que se recompensaba la riqueza que proporcionaban a sus empleadores y a la Corona. La descripción de Cañete sobre el trabajo minero fue considerada muy agresiva por los azogueros y revocaron la financiación prometida a su autor para la edición del libro. Como veremos, en la controversia con Villava sobre la necesidad de acrecentar el número de mitayos mineros, se dará un salto hacia la vereda opuesta, al punto que el fiscal de la Audiencia “irónicamente, presentaba la *Guía* como el mejor argumento a favor de su tesis de abolición de la mita”.²⁶

Podemos decir que nuestros personajes, además de la ilustración, comparten otro denominador común: son políticamente antiliberales. Villava prefiere una monarquía moderada pues considera a la democracia como precursora de la anarquía y es muy explícito en estos temas en su obra *Apuntes para una reforma de España, sin trastorno del gobierno Monárquico ni la Religión*.²⁷ San Alberto, como otros antiliberales, se persigna ante los autores de la Revolución francesa y, en carta al Papa Pío VI, culpa de estos crímenes a los “Voltaire, los Rousseaus” y otros muchos, además de los que promulgaron la constitución civil del clero. En una de sus cartas pastorales dice que los revolucionarios franceses tienen un dogma revolucionario que consiste en “igualdad, independencia, libertad, opuesto a la visión cristiana del hombre: desigualdad, dependencia, sujeción”.²⁸ Mata Linares, una vez

de Benito Mata Linares. Parece un borrador por las frecuentes tachaduras]. Escrito comentado también por Mariluz Urquijo, *op.cit.*

²⁵ Pedro Vicente Cañete, *Guía geográfica, histórica, física, política civil y legal del gobierno e intendencia de la provincia de Potosí*. Potosí, 1952 (A. Alba ed.).

²⁶ Roca, p. 153.

²⁷ Levene, *op.cit.*

²⁸ San Alberto, “Carta a Pío VI sobre los alborotos en Francia y Carta circular-pastoral sobre la guerra entre España y Francia a raíz de la revolución de 1789”. En Joseph Barnadas, *Biblioteca Boliviana Antigua. Impresos Coloniales 1534-1825*, tomo II, pp. 321-322.

de regreso en la Península como ministro de Consejo de Indias, prefiere apoyar la invasión napoleónica de 1808 y rechazar las reformas liberales que propondría después la Constitución de Cádiz de 1812, por lo que fue incluido entre los “afrancesados”.²⁹ Entre las múltiples causas que pudieron motivar esta actitud tan “antipatriótica” en relación a España, en este caso nos parece importante resaltar que, como hombre de la ilustración, confió en que Napoleón podría modernizar la monarquía sin disminuir el poder del soberano, ni “democratizar” el sistema de autoridades. Como miembro del Consejo de Indias votó a favor de aprobar la Constitución de Bayona, juró fidelidad a José I y asumió “sin titubeos el puesto de consejero de Estado”³⁰. Son interesantes sus anotaciones al texto de la Constitución en los temas referidos a América, entre ellas las que parecen restringir el poder del patronato real sobre la iglesia local, porque el patronato “es un freno al estado eclesiástico”.³¹ Todo ello, según Mata, debía hacerse con suavidad, con “*freno de oro*” pues “allí un cura es un déspota en su curato, maneja a los indios a su arbitrio”.³² En general sostenía que América tenía potencialidad para desarrollarse económica y políticamente, pero que esto debía hacerse bajo un cierto control para evitar que, si devenía autosuficiente, se independizara y llegara a controlar a Europa. Por un lado, sus notas resalta la importancia de preservar el absolutismo al tiempo de conservar la legislación indiana, pues los autores de la Constitución de Bayona no tenían experiencia en asuntos americanos. Francisco de Paula Sanz, por su parte, ferviente defensor del dominio de España en América, fue ejecutado en 1811 por las fuerzas libertadoras comandadas por Juan José Castelli. Por último, Vicente Cañete, aunque criollo, se alió a los realistas participando en la guerra de la Independencia al lado de los generales José Manuel de Goyeneche y Joaquín de la Pezuela.³³

La controversia por mitayos y minería

La controversia de Paula Sanz y Cañete con el Fiscal Victorial de Villava tiene su origen, como lo expresa el mismo Villava, en su oposición al nuevo Código de Minería redactado por Pedro Vicente Cañete.³⁴ En opinión

²⁹ Peralta Ruiz estudia en particular los casos de Mata Linares y de José Azanza virrey de Nueva España entre 1798-1800.

³⁰ *Op. cit.*, p. 79.

³¹ V. Tau Anzoátegui, p. 258.

³² V. Peralta Ruiz, p. 80.

³³ Roca, p. 156-158; entre otros.

³⁴ *Vista del Fiscal sobre los abusos de la Mita*, 4/5/1795. En Levene, *op.cit.*, pp. LVII-LXIV.

del Fiscal, para justificar la existencia de la mita minera y aumentar en millares los indios destinados al servicio de Potosí se escribe un Código en “3 tomos en folio” que trastorna la jurisprudencia, quita facultades a los tribunales, propone la abolición de las fiestas de las Iglesias y refunde aranceles eclesiásticos. Villava escribe en 1793 el *Discurso sobre la Mita de Potosí*³⁵, manifestando su fuerte oposición al trabajo compulsivo de los indios: exaltaba las virtudes y la capacidad de estos vasallos del rey. La disputa se habría acrecentado a raíz de la asignación de una nueva mita para compensar a determinados nuevos azogueros y se habría prolongado por medio de un fluido intercambio de notas y mutuas acusaciones de ignorar la jurisprudencia vigente, ofreciendo dos visiones opuestas sobre la condición de los indios y, en particular, la de los mitayos mineros. El Intendente y su asesor sostenían que la minería potosina no podía subsistir sin el sistema de mitas: habrían minimizado los abusos que los azogueros infligían a los indios y, por el contrario, habrían acusado a los curas de castigar incluso con azotes a los feligreses indígenas por incumplimiento de sus obligaciones ceremoniales, de expoliarlos con el costo de las obvenciones o de obligarlos a pasar exceso de fiestas no aranceladas. Se habría llegado a calificar los servicios prestados por los indios en las parroquias como una “verdadera mita”.³⁶ Para justificar el aumento de mitayos enviados a labores mineras se habría recurrido a antiguas ordenanzas de finales del siglo XVII o comienzos del XVIII, habiéndose manipulado informes de los caciques en contra de los curas, apoyándose en la política borbónica propensa a poner límites a la autonomía de los eclesiásticos. Como parte de esta política, se habría ordenado a varios curatos de Chayanta que entregaran parte de sus servidores eclesiásticos para integrar las nuevas mitas mineras recién concedidas. De esa manera, se engrosaba el contingente de indígenas destinados al servicio de Potosí. Mientras don Vicente Cañete se mostraba como un firme defensor de los intereses económicos de los azogueros, Victorián de Villava y Benito Mata Linares no dejaban de cargar las tintas sobre la codicia y la ineficiencia de esos empresarios. El arzobispo San Alberto, por su parte, fiel a sus convicciones sobre la obediencia al soberano, habría dictaminado a los curas que se ajusten a lo ordenado por el Intendente y permitieran que sus servidores se incorporen a las nuevas tandas mitayas; pero luego habría

³⁵ Discurso sobre la mita de Potosí atribuido a Victorián de Villava, 9 de marzo de 1793. Archivo General de la Nación (Buenos Aires). Colonia [Sala IX]. Hacienda, Leg. 75 “Representación de los Azogueros” 1795. En Levene, op.cit., pp. XXX-XXXIX.

³⁶ Estas expresiones están contenidas en numerosos documentos sobre el tema, ya sea los publicados por Levene o varios en la Colección Mata Linares de la Real Academia de la Historia, Madrid, entre otros.

comprendido que el asunto tenía otras aristas, pues las acusaciones contra abusos eclesiásticos eran excesivas y estaban destinadas a demostrar que el servicio de la Iglesia era más perjudicial para los indios que el trabajo en las minas e ingenios, que además se habría estado vulnerando su autoridad episcopal y en general la autonomía del “gremio” eclesiástico. Pero, más allá de los asuntos puntuales en torno a los cuales se desarrolla esta durísima controversia, en este momento interesa ver de qué manera se reflejan en los “discursos” de estos personajes los principios de la ilustración, del utilitarismo y la modernidad puesta al servicio de los intereses que defienden cada uno de estos actores.

Uno de los temas en disputa se desarrolla en torno al carácter público o privado³⁷ del servicio de mita. Villava sostiene que, en tanto las minas e ingenios habrían sido otorgados por regalía a empresarios privados, la mita era un servicio privado y no público, aun cuando la corona consideraba que la producción argentífera era un asunto prioritario para la Corona. Por lo tanto, argumentaba a favor de este principio en base a los siguientes puntos:

- 1º Que el Trabajo de las Minas de Potosí no es público.
- 2º Que aún siendo Público no da derecho a forzar a los Indios.
- 3º Que el Indio no es tan indolente como se piensa.
- 4º Que aún siendo el Indio indolente en grado sumo no /se/ debe obligarle a este trabajo con coacción.³⁸

El núcleo de su defensa es que el indio no habría sido tan indolente como se piensa, pues si su remuneración hubiera estado acorde con el esfuerzo exigido, habría acudido voluntariamente al trabajo. Sostiene que:

Tampoco el trabajador de las Minas [minero] no debe ni puede exigir indios que no sean voluntarios y mucho menos en vista de trabajarse todas las demás minas del Virreinato, excepto las de Potosí, sin mita ni esclavitud alguna: prueba evidente de que si las unas no se han reputado por Públicas, tampoco debe reputarse las otras, pero aún cuando lo fueran no daría el serlo derecho alguno a la obligación forzadas de los indios que es el (sic).³⁹

Argumenta que si la Corte habría autorizado hasta ese momento el trabajo forzado de los indios se debía a los interesados informes de virreyes y gobernadores que apuntaban que sin ese recurso se perdería la riqueza

³⁷ Aunque las esferas de lo público y lo privado se encuentren fuertemente entrelazadas durante el Antiguo Régimen, en este caso conviene mantener el término porque se ajusta más fielmente al texto de Villava.

³⁸ Villava, *Discurso sobre la mita de Potosí*. En Levene, *op.cit.*, p. XXXI.

³⁹ *Ibid.*, p. XXXI.

del Perú y la principal fuente de financiación de la monarquía. Ahora bien, sólo se puede comprender la importancia del alegato de Villava a favor de los indios si se lo compara con las opiniones de Paula Sanz y de su asesor Vicente Cañete.⁴⁰ Para estos funcionarios el indio era holgazán, insolente y borracho, y el trabajo forzado habría sido una forma de “avivarlos” para que se integraran a una vida más civilizada. Al indio no le habría interesado trabajar porque no le apetecían los bienes que los europeos podían ofrecerle. Sostenían que lo que le interesaba al indio era robar y que no volvía a trabajar hasta que no gastaba en sus borracheras todo lo que tenía. Además, decían que el uso de la coca habría vuelto *estúpido* al indio. La coca es un narcótico y un estupefaciente, por eso es estúpido, un argumento que Villava habría refutado calurosamente acudiendo a artículos del conocido intelectual limeño Hipólito Unánue escritos en el Mercurio Peruano. Paula Sanz habría estado convencido de que cuando el indio presentaba sus quejas por azotes o abusos en las cuotas de trabajo, en realidad lo que hacía era clamar por sus sufrimientos para ocultar su indolencia. Paula Sanz (en la pluma de Cañete, según el mismo Villava y autores modernos), ocupa folios y folios tratando de demostrar la naturaleza viciosa del indio y la necesidad de forzarlo a trabajar en las minas: sin este sistema la minería potosina no podría subsistir, afirma.

También son interesantes las argumentaciones jurídicas de los litigantes sobre el trabajo público o privado en las minas. Ambas coinciden en reconocer diferencias en la explotación minera entre Nueva España y Potosí, pero sus interpretaciones y valoraciones son distintas. Hay coincidencia en la eficiencia empresarial con trabajo predominantemente voluntario en Nueva España, pero para Paula Sanz y Cañete esta situación se explica por la existencia de minas más cercanas a los centros urbanos importantes y mejores rendimientos metalíferos. Para Villava, el éxito de la minería en Nueva España se habría debido a mayores inversiones de los azogueros en tecnología y en salarios que aumentarían el rendimiento de los operarios. En Potosí, en cambio, el azoguero no habría invertido en tecnología porque las vetas eran cada vez más profundas –dispersas en amplios espacios inhóspitos, a veces efímeras– y por falta de vocación empresarial, acostumbrados como habrían estado a disponer de un trabajo forzado y a mínimo costo.

Derivadas de estas comparaciones los contrincantes se abocarían a discutir la naturaleza jurídica de las concesiones mineras. Según Cañete (expresado en este documento y en otros escritos similares), las minas, como los salares, se conservan bajo del *dominio eminente* del Rey o del

⁴⁰ Oficio del Gobernador de Potosí respondiendo al papel del Fiscal de Villava en n.º 3 de 1795. fs. 292-351. RAH- Madrid. Colección Mata Linares, pp. 9- 1693

Estado, y por lo tanto son públicas: quien las explote no puede enajenarlas ni transmitir las en herencia.

Aunque los azogueros se titulen dueños de minas e ingenios, que el Rey en las ordenanzas de Méjico diga les transfiere la posesión y propiedad concediéndoles la facultad de darlas, legarlas, venderlas nada hace contra lo que expuse en mi contestación, para hacer ver que estos dueños no deben considerarse sino como meros poseedores y no como los que son dueños de tierras y de otras posesiones.[...] Cuatro partes para el azoguero como “merced” de la libertad de disponer de los frutos, eso solamente es lo que se concede.⁴¹

La siguiente objeción de Paula Sanz ronda sobre el tema de las diferencias entre tribunales de Comercio y de Minería. Afirma que no hay cátedras universitarias donde se enseñe comercio, salvo la de Nápoles, que se habría confiado “extraordinariamente al Abate Antonio Genovesi”.⁴² No se sabe si subsiste después de su muerte, “ni tenemos noticia de que se haya escrito curso alguno metódico que haya reducido a una teoría formal el estudio de este ramo”.⁴³ Compara, por lo tanto, con las escuelas de minería y también la formulación de Códigos como el elaborado por Francisco Xavier Gamboa en 1761⁴⁴, al que habría tratado de imitar escribiendo un Código adaptado a la situación de Potosí pero que finalmente no habría logrado aprobación real.⁴⁵ Este punto también es rebatido por Villava con información sobre academias de comercio y la importancia de superar el aprendizaje a través de la práctica comercial. Villava refuta las opiniones sobre la propiedad eminente del rey sobre los recursos mineros con nuevas interpretaciones jurídicas, incluso rechazando las comparaciones sobre los derechos de propiedad de las minas y la propiedad de la tierra destinada a la agricultura sujeta a compraventa y herencia.

La controversia tocaría al fin el tema puntual del número de mitayos y la negativa de Villava a que se otorgaran trabajadores forzados para empresarios que carecían de esa merced hasta el momento. La discusión habría desembocado en conceptos utilitarios acerca de la circulación monetaria, la importancia del comercio y la pregunta sobre si el estado podía sobrevivir sin oro ni plata.

⁴¹ *Ibíd*, f. 299.

⁴² Villava fue traductor del tratado de Genovesi. Ver Levene, *op.cit.*

⁴³ *Oficio del Gobernador de Potosí respondiendo al papel del Fiscal de Villava*, en Nº 3 de 1795, f. 301r RAH- Madrid. Colección Mata Linares, pp. 9- 1693.

⁴⁴ Ver E. Flores Clair, “El colegio de minería: Una institución ilustrada en el siglo XVIII Novohispano”.

⁴⁵ Ver R. M. Buechler, *Gobierno, Minería y Sociedad. Potosí y el “Renacimiento” borbónico. 1776-1810*.

Grítese como se quiera por los políticos –**que la abundancia del dinero es el nervio del Estado– que es la sangre que circula por el cuerpo político** – La influencia que la abundancia del numerario tiene en las felicidades de una Nación, se ha hecho muy problemática, y yo veo que los hechos no concuerdan con el anhelo de los Políticos amantes de la Plata y el oro [...] si ellas [las minas] como se cree fueran el móvil del Comercio, las Artes y la Agricultura, sus efectos inmediatos debían sentirse en los países que las poseen y entonces no veríamos este Continente sin Población, sin Tráfico, sin Artes, sin industrias, sin Agricultura, sin Puentes, sin Caminos, y quasi sin pueblos ni ciudades en centenares de Leguas: entonces no veríamos el Potosí centro que se supone de las riquezas del Perú, ser una villa, sin edificios públicos...⁴⁶ (Subrayado en el original).

En su réplica, Paula Sanz afirma que la minería de la plata potosina habría sostenido la vida económica del Perú y los azogueros constituirían uno de los pilares de ese reino. Habrían habido sólo 33 azogueros en Potosí, con pocas utilidades en estos años. El azoguero ganaba poco: la “mayor utilidad es para el público. No hay en la nación un cuerpo que haya ayudado tanto como el de los azogueros”.⁴⁷

La brillante defensa del gremio de los azogueros emprendida por Paula Sanz y Cañete habría encontrado un freno en las opiniones del oidor Benito Mata Linares volcadas en un texto (sin fecha y en borrador) en la ya citada carta a Su Majestad.⁴⁸ Parece haber sido escrito como una defensa de “esos miserables” –sobre todo del mitayo–, siempre oprimidos por los azogueros a quienes critica acremente. Realiza una historia del sistema de mita desde Toledo, anotando que se inspiró en los repartimientos de Wayna Cápac⁴⁹, para luego revisar, con lujo de detalles, todas las ordenanzas, las cédulas y sus respectivas implementaciones a lo largo tres siglos. Incluso frente a la disminución del número de mitayos, Mata Linares señala escandalizado (tema que también habrían discutido los otros funcionarios que intervienen en estos conflictos), la propuesta de localizar a los forasteros que por huir de la mita se apartan de sus comunidades⁵⁰, forzándolos a incorporarse a los contingentes de conscriptos enviados a las minas.

⁴⁶ Victorián de Villava, *Discurso sobre la mita de Potosí*. En Levene, *op.cit.*, p. XXXI.

⁴⁷ *Oficio del Gobernador de Potosí respondiendo al papel del Fiscal de Villava*, en N° 3 de 1795”. f. 339r. RAH- Madrid. Colección Mata Linares: 9- 1693

⁴⁸ Mata Linares, *Carta a S. M. sobre las injusticias de la mita de Potosí*. RAHM 09-1696, f. 556-570.

⁴⁹ Todos los autores de los documentos de la época que analizamos para esta investigación remiten el inicio del sistema de mitas a Wayna Cápac.

⁵⁰ El tema de los forasteros fue tratado por Nicolás Sánchez Albornoz (1978) y por Thierry Saignes (1987) a partir del padrón ordenado por el Virrey Lapalata a fines del siglo XVII. Las intenciones de Lapalata para realizar el padrón fueron comentadas extensamente por todos los que intervienen en este debate de finales del siglo XVIII. Existe bibliografía actualizada para otras atribuciones nativas a la categoría de forastero.

Más ni aún esto ha tenido efecto formándose un caos indisoluble en esta materia entre el Indio que se queja o huye, el juez que ayuda al minero que siempre cree que hay enjambre de naturales, de modo que por más que se ha tratado esta materia en todas sus partes dándose aquellas providencias que se creían oportunas a remediar el daño, siempre se está en los principios y siempre que se intenta el remedio se echa mano de la ociosidad del Indio y el bien del estado, la decadencia del Cerro, la baja de ley en los metales con mayor profundidad en su laboreo, con otros varios pretextos, queriéndolo porque el Indio, como si él tuviera la culpa o si fuera causa suficiente para arrastrar más indios de sus hogares el que el minero saque más plata a menos costo y no fuera inhumano enterrar más naturales en las vetas porque [para que] ahonden más.⁵¹

Comenta también el fracaso de la misión del Barón de Nordenflicht destinada a modernizar el proceso de extracción y refinamiento de la plata, fracaso que se habría querido paliar aumentando y consolidando el sistema de mitas a expensas de los indios asignados a los eclesiásticos, y que habría provocado el debate que comentamos.

Esto hace aumentar el trabajo de los Indios, que no se les releve algo su de su fatiga y que los mineros nunca se contenten con la saca regular, sino que insaciables continuamente por indios hacían continuos recursos sobre mitar los forasteros, de modo que no contentos con estos con tierra se avanzaron a pedirlos sin tierra, por lo que el 26 de agosto de 1752 sin concedérselo, se mandó averiguar los que había de esta clase, o vagos, con las tierras que pudieran aplicárseles, en lo que nada se hizo, más pasado algún tiempo, siempre clamaban por indios (cantinela eterna) y así al virrey Don Manuel Guirior le molestaban bastante por gracias sobre conceder mitayos con fija asignación suponiendo siempre falta de trabajadores voluntarios, cuya verdad nunca se comprobaba pero como que conocía el daño y abusos tuvo la constancia de negarse siempre...⁵²

Sin duda, el modernizador proyecto Nordenflicht, que utilizaba métodos tecnológicos más refinados, prueba la preocupación colectiva no sólo por modificar las condiciones de trabajo sino obviamente, también, para aumentar la rentabilidad de la minería. Ante el fracaso técnico y financiero del proyecto, la mejor solución que encontraron los potosinos fue recrudecer la presión sobre la sociedad indígena, retrocediendo hacia las prácticas tradicionales: en realidad y dicho desde una perspectiva anacrónica, un nuevo escollo para incorporar a América en el proyecto “científico” de la ilustración. Los salarios insuficientes habrían obligado a

⁵¹ Mata Linares, *Carta a S. M. sobre las injusticias de la mita de Potosí*. RAHM, 09-1696, fs. 569v-570.

⁵² *Ibíd.*, f. 570.

las comunidades indígenas a aviar al mitayo con dinero, ropas y alimentos cuando debía instalarse en Potosí; en realidad, se habría tratado de una contribución permanente para asegurar la reproducción de la fuerza de trabajo destinada a garantizar la rentabilidad de la explotación minera. Es lo que Enrique Tandeter⁵³ ha llamado la “renta mitaya” en beneficio del azoguero, siendo que, en una economía de mercado, el salario debería compensar no solamente la energía que entregaba el trabajador, sino también asegurar la digna manutención de su familia y, por lo tanto, su reproducción social.

Es indudable que los textos que hemos analizado no se expresarían en estos términos, pero en definitiva están sugiriendo críticas similares. Los párrafos extraídos del escrito de Mata Linares de alguna manera resumen las claves del debate, pero lo más importante: revelan que a finales del siglo XVIII el trabajo forzado de los indígenas repugnaba a los ilustrados españoles, que exigían que en la actividad empresarial asumieran su responsabilidad económica y social de acuerdo con las nuevas tendencias del liberalismo económico.

Todo ello sin que dejaran de entender la importancia de la producción minera para las arcas de la Corona, siempre enredada en luchas europeas, por la intervención indirecta, mediante apoyo financiero (y a regañadientes), a la independencia de las colonias inglesas de ultramar. Los ilustrados de uno y otro bando habrían coincidido en la necesidad de acelerar la incorporación del indio a la “civilización”, algunos más caritativos por su condición subordinada y el exceso de explotación, otros considerando que el trabajo y el comercio educan, civilizan y justifican el uso de la fuerza para lograrlo. Y no se puede ignorar que en esa compleja articulación entre la élite de los azogueros y la comunidad indígena habrían aparecido otros intermediarios que también habrían pretendido apropiarse de parte del excedente de la fuerza de trabajo indígena.

Entre otros agentes⁵⁴ tenemos a la Iglesia, cuyos abusos y exacciones habrían sido denunciados por los contemporáneos en reiteradas ocasiones, y también, en reiteradas ocasiones, se habría tratado de implementar medidas para controlar la situación. A continuación nos ocuparemos del ataque emprendido por Paula Sanz y por Cañete, que además de responder a una coyuntura precisa y a intereses muy definidos, repite en

⁵³ *Coacción y Mercado. La minería de la plata en el Potosí colonial, 1692-1826*, pp. 63-77.

⁵⁴ Nos referimos a comerciantes urbanos o semirurales, a pequeños empresarios mineros, notarios etc., pertenecientes a una población de clase social intermedia, generalmente mestiza o de españoles no insertos en elite, etc. No existen, por el momento, demasiados estudios sobre estos colectivos sociales fuera del ámbito urbano para el virreinato del Perú.

forma especialmente virulenta intentos anteriores de poner límites a la autonomía eclesiástica.

La controversia por el servicio eclesiástico

Alberto de la Hera⁵⁵ comenta que al final del siglo XVIII la ilustración avanzó con más laicidad sin abandonar la impronta católica fuertemente arraigada en la población española. El modelo extremo del control de la Iglesia en sus respectivas jurisdicciones se habría tratado de hacer mediante la implementación de Concilios Provinciales realizados según la real Cédula de Carlos III del 21 de julio de 1769, llamada *Tomo Regio*, como el que tuvo lugar en Charcas entre 1774-1778, pero con resultados menos satisfactorios que lo deseado, por el absolutismo para apuntalar las ambiciones de controlar los destinos de la Iglesia local.⁵⁶ En Charcas, el Concilio (1774 a 1778) fue precedido por un Sínodo diocesano que tuvo lugar entre los años 1771 y 1773, convocado con anterioridad a la orden de Carlos III, por iniciativa del arzobispo metropolitano Pedro Miguel de Argandoña y que habría asumido los principios difundidos por el papa Benedicto XIV en su obra *De Synodo Diocesana*, habiendo sido acomodados a la realidad americana. “Frente a una eclesiología de iglesias nacionales, el *De synodo* presentó la primacía del Papa destacando que la función del sínodo diocesano era legislar *praeter* y no *contra* el derecho común de la Iglesia”.⁵⁷ Es evidente que el proyecto borbónico de controlar más estrechamente a la iglesia local encontró que el Sínodo, que había precedido al Concilio, había reforzado la actividad pastoral pero también la autarquía eclesiástica plasmada en una reorganización interna del “gremio” sacerdotal⁵⁸, y que influiría de alguna manera en los sucesos posteriores que nos convocan en este artículo.

⁵⁵ De la Hera, *op.cit.*

⁵⁶ Los concilios provinciales tuvieron lugar en las sedes metropolitanas de México (1771), Lima (1772), Charcas (1774-1778) y Santa Fe de Bogotá (1774).

⁵⁷ Elisa Luque Alcaide, “¿Entre Roma y Madrid? La reforma regalista y el Sínodo de Charcas (1771-1773)”, pp. 478-479.

⁵⁸ Ver las publicaciones de Mónica Adrián: “Estrategias políticas de los curas de Charcas en un contexto de reformas y conflictividad creciente”. En *Andes. Antropología e Historia* 11. Salta, 2000. pp. 135-160; *Curas, doctrinas, reformas y conflictividad local en la provincia de Chayanta –segunda mitad del siglo XVIII*. (Tesis de doctorado). UBA, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, 2010. Ver también Nicholas Robins, *Comunidad, clero y conflicto. Las relaciones entre la curia y los indios en el Alto Perú, (1750-1780)*. Plural. La Paz, 2009.

En efecto, las dificultades que habrían encontrado los funcionarios civiles para disciplinar a la hueste eclesiástica –en parte distribuida en amplios y a veces inaccesibles espacios rurales– puede observarse en el caso del problema de la “nueva mita” en la provincia de Charcas, que habría ofrecido una perfecta excusa para llevar adelante la política reformista de reforzamiento del regalismo monárquico. Las medidas tomadas por Paula Sanz para acrecentar el número de mitayos destinados a la mita minera, incorporando a indígenas destinados al servicio de las doctrinas de Chayanta, hasta el momento exceptuados, habría de legitimarse dentro de este proceso de control de la autonomía de la Iglesia americana. Ambos procesos habrían sido simultáneos, porque el ataque contra los fueros eclesiásticos no se limitó a quitarles indios a los servicios parroquiales, sino a revisar sus libros de fábrica, reducir el número de fiestas y en general evitar la expoliación económica de las comunidades indígenas a favor de las finanzas personales de los doctrineros.

Las acusaciones contra los abusos de los curas sobre su feligresía no eran nuevas, pero tampoco los esfuerzos de los doctrineros para protegerlos de la sobreexplotación en las labores mineras. Cada sector interesado habría desplegado una amplia panoplia de leyes y argumentaciones históricas y jurídicas. La defensa de los curas fue emprendida por el Arzobispo, pero también otros miembros del “gremio” eclesiástico. En un extenso Anónimo⁵⁹ que circulaba en Potosí, se acusaba, sin nombrarlo, al Teniente de Chayanta Pedro de Arismendi y al Asesor del Intendente Paula Sanz. El asesor, Don Vicente Cañete habría contraatacado con gran energía, como veremos más adelante.

El Anónimo se expresa a través de tres “Reflexiones”. La primera gira en torno a la defensa de los fueros eclesiásticos. Entre otras cosas, condena la autoridad concedida a los caciques para enfrentar a los curas a quienes –al igual que el Arzobispo– considera desleales y ellos mismos abusadores de sus sujetos. En la “Segunda Reflexión” el autor del Anónimo critica acerbamente el avance a la autoridad lega de Potosí sobre la inmunidad eclesiástica, admitiendo que en lo humano responde a las leyes reales, pero sólo a la eclesiástica en lo doctrinario. Basado en citas bíblicas y patrística, sostiene que los laicos no pueden introducirse “en el manejo espiritual de su ministerio” invadiendo la jurisdicción del prelado.⁶⁰ El mundo, reconoce, tiene doble gobierno, el del rey y el de la Iglesia, y ésta se ejerce a través

⁵⁹ RAHM, Colección Mata Linares: 9- 1693, fs. 229-244. El escrito está fechado en Asunción del Paraguay el 1º de febrero de 1795 y firma El Marqués de Paraná. Y debajo una cita de San Gerónimo en latín. Notar: en borde superior este folio dice abril 1795.

⁶⁰ F. 231r-233r.

de sus obispos.⁶¹ Sostiene que al arzobispo de la Plata le corresponde el manejo judicial de sus parroquias:

Usurpar y perturbar la jurisdicción eclesiástica en defensa de un lego delincuente tiene un fondo de malicia que provoca más a severidad; usurpar y perturbar la jurisdicción de un Arzobispo abriendo un juicio contra los ejecutores, sus enviados, sus subdelegados y la parte más noble de su rebaño, solicitando y conmoviendo a sus mismos hijos y feligreses para que se conviertan en acusadores es una especie de sacrilegio que excita en su castigo toda la amargura de las penas canónicas.⁶²

Mediante profusas citas teológicas y legales, recuerda que las únicas causas en que el juez secular puede intervenir contra los eclesiásticos son aquellas que merecen extrañamiento, o por rebeliones indígenas –no pertinente al asunto en discusión– pero aún si así fuera la primera medida habría sido informar al prelado y no pasar por encima de su autoridad, como hizo la Intendencia de Potosí.⁶³

La “Tercera Reflexión” aconseja moderación en el ejercicio del poder⁶⁴, rechazando la acusación de Paula Sanz de que los curas habrían incitado a los indios a desobedecer al rey, y también castigándolos por incumplimiento de los preceptos de la religión. Como contraataque recuerda las falencias y el desinterés de las autoridades por el bienestar de los indios y simultáneamente defiende el derecho de los curas a aplicar penas corporales⁶⁵ –permitidas por las cédulas reales– en procura de consolidar el proceso de evangelización. Se pregunta: sin castigo, de las borracheras por ejemplo, ¿cómo haría el cura para cumplir su ministerio? Se habría reconocido que el azote era más efectivo que el correctivo espiritual y siempre menos grave que los abusos aplicados en los ingenios.⁶⁶ Finalmente, censura tanto la redención de los servicios mineros por dinero (prohibida por el rey), los sobreprecios de las pulperías de Potosí y la forma en que “estrechan” incluso a las viudas para cobrar las deudas pendientes.⁶⁷ En suma, queda claro el duelo establecido entre las instituciones civiles y la Iglesia, que se habrían denunciado mutuamente de excesos y abusos en perjuicio de la población indígena.

⁶¹ *Ibid*, f. 233r.

⁶² *Ibid*, f. 234.

⁶³ *Ibid*, f. 235r-236.

⁶⁴ *Ibid*, 236r y siguientes.

⁶⁵ *Ibid*, f. 240-241.

⁶⁶ *Ibid*, f. 242.

⁶⁷ *Ibid*, f. 243.

En respuesta al Anónimo, el asesor Vicente Cañete⁶⁸ sostiene que la inmunidad de los eclesiásticos en los asuntos temporales es limitada y éstos deben subordinarse al fuero seglar. Las leyes de Indias establecen que en cuestión de los agravios de los obispos o de sus “visitantes” se debe usar

el remedio que conforme a derecho pertenece a Su Magestad y hagan justicia [...] con que pudiendo conocer los Tribunales Reales de los agravios que hicieran en sus visitas a los indios los visitadores eclesiásticos, o aún los mismos señores obispos, podrán conocer mucho mejor de los que causaron los curas, como de mucho inferior orden y dignidad en la jerarquía eclesiástica. Y como para este conocimiento es indispensable tratar de los hechos, parece fuera de toda controversia que queda expedita su averiguación de parte de los demás Magistrados Reales que tienen a su cargo el gobierno inmediato de las Provincias para poder instruir con las informaciones a las autoridades respectivas.⁶⁹

En Indias, estas autoridades eran los virreyes, el Consejo de Indias o el Rey como delegados de la Santa Sede. Dice Cañete: los papas han autorizado a los reyes como padres de sus vasallos “para defenderlos con su protección soberana contra las violencias, opresiones y despojos que quisiera inferirles otras potestades así seculares como eclesiásticas no solamente entre legos sino también entre clérigos y Prelados”.⁷⁰ Los largos párrafos destinados por Cañete a defender el fuero civil en ciertos asuntos temporales de la Iglesia se sustentan en innumerables citas bíblicas, tratadistas y jurisconsultos al más fiel estilo de los discursos de época, con el propósito de demostrar que es incumbencia del soberano oponerse a todos los excesos, aún con el pretexto de la religión. “Ambas jurisdicciones tienen su esfera particular y distinta donde ejercita las funciones que Dios les encomendó y no pueden traspasar sin abusos los linderos establecidos entre el Trono y el Altar”.⁷¹ La salud de las almas habría sido competencia de la Iglesia, pero en asuntos terrenales la potestad soberana debería prevalecer.

Todo este largo discurso trata de justificar las medidas que tomó el gobierno de Potosí para limitar la autonomía de la iglesia local. Se reivindicaría el derecho de las autoridades a revisar las cuentas de las fábricas de las Iglesias con el propósito de controlar el cobro de las obvenciones y fiestas, además de los gastos de los curas acusados de prácticas abusivas que afectan a sus feligreses (utilización de las

⁶⁸ RAH. Colección Mata Linares: 9- 1693, fs. 244-288

⁶⁹ *Ibid.*, f. 273v. 274

⁷⁰ *Ibid.*, f. 274v.

⁷¹ *Ibid.*, f. 276

rentas eclesiásticas para fines comerciales o construcción de viviendas particulares). Cañete justifica, siempre en defensa del patronazgo real, que el gobierno de Potosí haya escuchado el reclamo de los caciques para suprimir el número de fiestas a las que deben contribuir y para que los doctrineros se ajustasen a cobrar los aranceles fijados para cumplir con los sacramentos. Una de las propuestas que estaba en danza en ese momento era que las rentas de los doctrineros se redujeran a lo que el estado les otorgaba por sínodo eclesiástico. Éste habría sido uno de los temas rechazados por el arzobispo.⁷²

Entonces, ¿cómo reacciona San Alberto frente al intento de vulnerar la autarquía económica de la Iglesia local? Coherente con su regalismo doctrinario, su primera medida habría sido ordenar a sus curas que entregaran sus indios para ser enviados a la mita. Luego, San Alberto habría revisado esta medida a la luz de la magnitud del conflicto local. En una carta dirigida al intendente Paula Sanz, San Alberto rechaza que los curas puedan quedar a merced de la opinión de los caciques, a los que califica como poco cristianos, ebrios, ignorantes, sin educación y que maltratan a sus indios, aunque “los hay nobles y de conducta”.

¿No sería insolentarlos más y ponerlos en situación de romper la barrera de la subordinación y respeto debido a los párrocos que dependieran de ellos para sus alimentos y subsistencia? ¿Estamos actualmente experimentando la altanería, la falta de respeto, los dichos y hechos provocativos con que los indios se producen, insultando a sus curas y a sus tenientes, por el abuso que han hecho del bando que de orden de V.S. se ha publicado para que los curas, bajo pena de concordato no tengan acción de corregir y castigar ni aún con moderación los delitos de sus indios aunque estos sean en asuntos de doctrina, misa y preceptos de Iglesia...?.⁷³

El Arzobispo habría reconocido que si bien las medidas implementadas por Paula Sanz se habrían ajustado a una Real Cédula que habría autorizado revisar el comportamiento de los curas, también tenía conocimiento de otras cédulas enviadas a Lima y al Paraguay que lo habrían prohibido. Por lo tanto, hasta que se hicieran nuevas averiguaciones, “no quiere salir garante” de lo que se habría estado haciendo. También le habría reprochado a Paula Sanz que no le haya pasado la cédula antes de publicarla y, como consecuencia, los indios “insultaran” a sus curas. Es evidente que el Intendente habría decidido desconocer la autoridad

⁷² Esto forma parte de un proyecto de mayor alcance en reforma fiscal. Ver las consultas y respuestas de distintos oficiales de real hacienda.

⁷³ RAHM, Colección Mata Linares: 9- 1693, f. 223-223v.

episcopal y el Arzobispo habría comprendido la verdadera intención de la medida, acusando recibo. Además, se habría mostrado partidario de que se apliquen castigos a los indios (si bien moderados) cuando no cumplieran con los preceptos evangélicos, como asistir a misa, confesión o comunión. Se pregunta: ¿cómo cumplir todos estos preceptos y cultivar esta pequeña semilla de religión perdido el temor al castigo, único estímulo que reconocen?⁷⁴ Le propone a Paula Sanz que ambos efectúen personalmente⁷⁵ una visita conjunta, a fin de revisar los libros de fábrica, el cobro de fiestas y aranceles. Habría defendido la honestidad de sus párrocos.

“Y salgo por garante de esta protesta; y vea VS otra prueba terminante de la verdad y sinceridad con que hablan y proceden el Arzobispo y sus curas y de la falsedad, y mala fe, con que hablan y proceden los indios, sus caciques informantes y sus defensores”.⁷⁶

En la misma línea, San Alberto habría expuesto nuevos argumentos:

Al Arzobispo toca en defensa de la inmunidad eclesiástica, la que ciertamente quedaría vulnerada de la [ordenanza] 23 donde se manda que los corregidores y sus tenientes puedan hacer sumarias informaciones de los hechos y defectos de los curas, especialmente en defensa de los párrocos y de las Iglesias quienes quedarían sin congrua y sin dotación alguna con el cumplimiento de la 3ra [ordenanza] donde se manda que los curas, que gozan de sínodo, no puedan percibir obvención alguna. Al prelado toca, vuelve a decir, y aún le obliga su Ministerio Pastoral de presentar a V. Alteza los agravios, escándalos y perjuicios que van a seguirse de la publicación y ejecución de las dos tales ordenanzas.⁷⁷

En opinión de San Alberto el sínodo resultaría insuficiente para que los curas comieran, se vistiesen, pagasen salarios a sus tenientes, alquilaran las mulas necesarias para efectuar visitas a sus feligreses, además de contribuir al Seminario y Misiones de Mojos.

Si los curas no pueden compensar los gastos que su familia hizo para enviarlos a estudiar ningún padre mandaría sus hijos al Colegio o a la Universidad [...] V.A.

⁷⁴ *Ibíd.*, f.224.

⁷⁵ En un principio habrían acordado hacerla, pero finalmente esto se habría disuelto por diversos motivos. Ver Rose Marie Buechler, *Gobierno, Minería y Sociedad. Potosí y el “Renacimiento” borbónico (1776-1810)*. Dos tomos. Biblioteca Minera Boliviana, La Paz, 1989. pp. 248-259.

⁷⁶ RAHM, Colección Mata Linares: 9- 1693, f. 227.

⁷⁷ ABNB, Exp. Coloniales, 1797-30. Expediente formado a instancias del Ilustre Arzobispo sobre suspensión de la publicación de las ordenanzas del Señor Duque de Lapalata por prohibición de la percepción de obvenciones a los curas. f. 16.

sabe muy bien que los hombres por lo general, aún en los empleos y ministerios de la Iglesia, no se gobiernan tan puramente por Dios que no tenga en ellos alguna parte la utilidad, el propio interés, el honor suyo y de sus familias.⁷⁸

En suma, los sacerdotes abandonarían sus carreras dejando huérfanos a los indios del indispensable alimento espiritual. Esas ordenanzas enviadas por el virrey de Buenos Aires, deberían ser “obedecidas y no cumplidas” –palabras textuales del Arzobispo– pues incluso lo agravaban como cabeza de su Diócesis.⁷⁹ En el mismo expediente se encuentra una providencia del fiscal Victorián de Villava⁸⁰, quien se manifestara “extrañado” de que en el “siglo de las luces” se tomasen tantas medidas en contra del indio, pues cuando

se le ha querido oprimir [al indio] con el aumento de la mita es cuando se ha pensado en aliviarlo de las obvenciones y derechos parroquiales pues es bien sabida la extensión que quiso dar a la mita de Potosí el Sr. de Lapalata⁸¹ al mismo tiempo que manifestaba tanto celo por el consuelo del indio: extensión que ocasionó tantos gritos y disgustos que [tuvo que] derogarla enteramente su sucesor el Exmo. Sr. Conde de la Moncloa.⁸²

Ahora bien, hemos visto que, cuando sintió vulnerada su mitra episcopal, San Alberto pudo haberle puesto matices a su ortodoxia regalista. Conocía bien a su diócesis, pues había efectuado extensas y detenidas visitas, además de haber percibido sus debilidades. En una pastoral dirigida a sus curas⁸³, en 1787 o 1788, se queja de que no se llevan correctamente o faltan los libros parroquiales, entre los que incluye los libros de fábrica, de bautismo, penitencia y matrimonio, y que ya les había advertido en una visita previa que debían corregir esa fallas, caso contrario se vería obligado a imponerles severas sanciones. Como opina

⁷⁸ *Ibíd.*, f. 17.

⁷⁹ La ordenanza a la que hace alusión (basada en las del Duque de Lapalata) y enviada a la Audiencia de Charcas, habría consistido en que se quitasen todos los servicios de Iglesias y curas, dejando sólo dos muchachos y dos viejas, quitando mayordomos, sacerdotes, etc.

⁸⁰ Ver la reforma imperial económico-financiera-religiosa en el marco teórico de la relación que establece Castellero Calvo entre monopolio –estado patrimonial– propósito “evangelizador”.

⁸¹ En referencia al padrón de forasteros ordenado por el virrey Lapalata.

⁸² ABNB, Exp. Coloniales, 1797-30. Fs. 23-23v.

⁸³ San Alberto, *Prevenciones del Pastor en su Visita que dirige a todos los curas y tenientes de su diócesis*. D. Fray Joseph Antonio de San Alberto, arzobispo de La Plata.

Joseph Barnadas⁸⁴, ésta es una pastoral que refleja el espíritu iluminista de la época. Con respecto a los libros parroquiales, San Alberto dice:

Son una gran parte de la fe pública en que tanto interés tienen la Religión y el Estado, el común y los particulares pues si bien, y en rigor de derecho no sean ni puedan llamarse instrumentos públicos, pero si lo son, y pueden decirse auténticos cuya diferencia para el efecto de hacer es muy poca, es casi ninguna [...] todo instrumento público es auténtico pero no todo instrumento auténtico es público.⁸⁵

Aunque no haya notario, es el párroco quien da fe. Por eso la fe de bautismo, la de matrimonio o de difuntos tienen valor legal frente a los poderes del Estado. Los libros de fábrica, en cambio, son escrituras privadas y deben dar cuenta al Rey, quien no sólo es protector de los intereses públicos sino también, en rigor, es el Patrono (“patrón”) en asuntos fiscales. En este texto –por cierto, anterior a los mencionados conflictos por la mita nueva– San Alberto reconoce con meridiana claridad el estrecho vínculo de la labor pastoral con el sostenimiento de la sociedad dentro del sistema estatal. La religión otorga fe a las “temporalidades” de la sociedad. Desde la óptica religiosa, la vida social y el Estado dependen de la sacralización de esos actos privados para constituirse como cuerpo orgánico. Permiten fundar la vida de los individuos como sociedad organizada, trabajar, comerciar, predicar, estudiar, enseñar, gobernar.

Comentarios finales

No fue en vano que para solucionar un problema netamente seglar se haya discutido tanto, llamando en auxilio a la Biblia, la patrística, los tratadistas laicos y religiosos y a toda la parafernalia jurídica disponible. Comparando esos textos y las controvertidas interpretaciones sobre la legislación vigente, se hace cada vez más visible la opinión de Marta Llorente⁸⁶ de que en el Antiguo Régimen nos encontramos con una “justicia de jueces y no de leyes”. Además, la variedad de interpretaciones revela la densa trama conceptual, ideológica y jurídica que encierran

⁸⁴ Joseph Barnadas, *Biblioteca Boliviana Antigua. Impresos Coloniales 1534-1825*. Dos Vols. Fundación Cultural del Banco Central de Bolivia, Archivo y Biblioteca Nacional de Bolivia, Centro de Estudios Bolivianos Avanzados. Sucre, 2008. Catálogo comentado de las obras o escritos de San Alberto.

⁸⁵ San Alberto, *op.cit.*, p. 16.

⁸⁶ Marta Llorente (coord.), *De justicia de jueces a justicia de leyes. Hacia la España de 1870*. Ministerio de Justicia. Madrid, 2007.

las resoluciones de los agentes sociales que, aunque muy conscientes y muy orgullosos de participar en el siglo de las luces, como lo expresan reiteradamente, y vislumbrar los síntomas de un cambio, todavía no pudieron escapar, entre otros aspectos, al entramado de un sistema económico dependiente de la mano de obra solventada por el esfuerzo de la comunidad indígena. Y éste es el sentido de lo que Enrique Tandeter ha llamado “renta mitaya”, que liberó a los empresarios mineros de la obligación de pagar un salario justo por la energía que recibían. La larga historia del sistema de mitas –remontándolo a Huayna Cápac, como lo hizo entre otros Mata Linares– habría ignorado explícitamente el modelo de reciprocidad estatal practicado por los incas. En cambio, todos los personajes que intervinieron en estos debates consideraron que el modelo colonial también se basaba en la reciprocidad, pues la energía ofrecida por los indios era compensada con el beneficio de integrarlos al comercio, a la civilización, a nuevas normas morales y, sobre todo, al conocimiento del verdadero Dios. Como lo expresó San Alberto: ¿cómo cumplir todos estos preceptos y cultivar esta pequeña semilla de religión perdido el temor al castigo, único estímulo que reconocen? Pese a que estaban en el siglo de las luces, y se justificaba la apetencia por los bienes materiales, el valor civilizador del trabajo y del comercio no se habría podido, ni debido apartar a los hombres del amor al Rey como vicario de Cristo en la tierra.

Pero no es ése el único tema puesto en juego. La tensión entre Iluminismo y obediencia irrestricta al poder real casi divinizado enfrentó a hombres que tuvieron dificultades para encontrar un punto de equilibrio en esa transición, pues el peso de la tradición y los prejuicios sobre la población originaria americana habrían conspirado contra las apetencias de cambio y de modernidad. Las disputas acerca de la “mita nueva” habrían puesto al descubierto las distintas facetas que moldean la personalidad de estos hombres de fines del siglo XVIII, pues en ellas se habrían mezclado los intereses mineros, los político-jurídicos y la autarquía eclesiástica (tanto de curas como la arzobispal) y todo ello condimentado con un aderezo compuesto por múltiples condimentos conceptuales. Como lo insinuamos en la introducción, hay muchos iluminismos y muchos iluministas. Prácticamente ninguna de las personas cuyos discursos hemos analizado se ajusta estrictamente a un estereotipo definido y probablemente este criterio pueda generalizarse más allá de nuestras fronteras. Se puede ser defensor del vicariato regio, alentar el desarrollo de la ciencia y criticar a la Iglesia americana (Mata Linares); ser monárquico y económica y culturalmente liberal (Villava). Se puede respetar y reconocer los méritos de la sociedad indígena y rechazar cualquier forma de gobierno republicano o democrático (Villava); se puede ser monárquico absolutista, limitar los fueros de la Iglesia, denigrar a la sociedad indígena y promover la

formulación de códigos para actividades productivas (Paula Sanz y Cañete); ser un acérrimo defensor del vicarito regio y del absolutismo monárquico, fomentar la ciencia y la educación, pero desdeñar la cultura indígena y rechazar la injerencia del poder seglar en la autarquía política y económica eclesiástica (San Alberto). Hemos tratado de mostrar que nadie se ajusta a determinados estereotipos, como los proponían algunos tratadistas de la historia de las ideas y que finalmente se visualiza con gran claridad a partir de las prácticas políticas concretas de los agentes sociales, cuando emergen sus ambigüedades y sus contradicciones. No existe necesariamente coherencia entre lo predicado y lo actuado, ni fidelidad segura a determinados principios; y no es éste el único ejemplo de notorias oscilaciones y cambios de bando al ritmo de las circunstancias y/o de los acontecimientos. En América, y en particular en esta especial porción de los Andes, el peso de los indígenas en la estructura social e institucional condiciona muy especialmente la deriva de los acontecimientos y en consecuencia la conducta de los actores intervinientes y también los múltiples factores que confluyen a perfilar las personalidades de estos iluministas americanos. En este sentido, el artículo tiene la pretensiosa vanidad de usar la disputa por la “nueva mita” como caso testigo para mostrar los riesgos de asumir cierta rigidez conceptual sin contrastar ésta con la siempre esquivada realidad.

Fuentes

Impresos y Documentos Coloniales del Archivo y Biblioteca Nacional de Bolivia (ABNB).
 Colección Mata Linares, Real Academia de Historia de Madrid (RAHM).
 Documentos editados por Levene, 1946.

Bibliografía

ADRIÁN, Mónica

“Estrategias políticas de los curas de Charcas en un contexto de reformas y conflictividad creciente”. En *Andes. Antropología e Historia* 11, 2000. pp. 135-160.
Curas, doctrinas, reformas y conflictividad local en la provincia de Chayanta – segunda mitad del siglo XVIII. (Tesis de doctorado). UBA, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, 2010.

BARNADAS, Joseph

Biblioteca Boliviana Antigua. Impresos Coloniales 1534-1825. Dos Vols. Fundación Cultural del Banco Central de Bolivia, Archivo y Biblioteca Nacional de Bolivia, Centro de Estudios Bolivianos Avanzados. Sucre, 2008.

BUECHLER, Rose Marie

Gobierno, Minería y Sociedad. Potosí y el "Renacimiento" borbónico (1776-1810). Dos tomos. Biblioteca Minera Boliviana. La Paz, 1989.

CAÑETE Y DOMÍNGUEZ, Pedro Vicente

Guía geográfica, histórica, física, política civil y legal del gobierno e intendencia de la provincia de Potosí. A. Alba. Potosí, [1786-1787] 1952.

CASTILLERO CALVO, Alfredo

"La carrera, el monopolio y las ferias del trópico". En *Historia General de América Latina*, Tomo 1: *Consolidación del orden colonial*. Ediciones UNESCO/ Editorial TROTTA. París-Madrid, 2001. pp. 75-124.

DE LA HERA, Alberto

El regalismo borbónico en su proyección indiana. Madrid, 1963.

"El regalismo indiano". En *Ius Canonicum*, XXXII, n. 64, pp. 411-437.

"La doctrina del vicariato regio en Indias". En *Orbis Incognitus. Avisos y Legajos del Nuevo Mundo. Homenaje al Profesor Luis Navarro García*. pp. 89-99. Disponible en www.americanistas.es/biblio/textos.

FLORES CLAIR, Eduardo

"El colegio de minería: Una institución ilustrada en el siglo XVIII Novohispano". En *Estudios de Historia Novohispana*, 20, Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad Nacional Autónoma de México. México D.F. pp. 33-65.

GATO CASTAÑO, Purificación

La Educación en el Virreinato del Río de La Plata. Acción de José Antonio de San Alberto en la Audiencia de Charcas (1768-1810). Diputación General de Aragón. Zaragoza, 1990.

HALPERIN DONGUI, Tulio

Tradición política española e ideología revolucionaria de Mayo. Prometeo. Buenos Aires, [1961] 2010.

LLAMOSAS, Esteban

"Las ideas jurídicas universitarias en Córdoba del Tucumán: las Constituciones de San Alberto de 1784". En *Actas del XV Congreso del Instituto Internacional de Historia del Derecho Indiano*, Tomo II, Manuel Torres Aguilar (coordinador), Diputación de Córdoba (España), Universidad de Córdoba (España), 2005. pp. 1241-1263.

LEVENE, Ricardo

Vida y escritos de Victorlán de Villava. Casa Peuser. Buenos Aires, 1946.

LLORENTE, Marta (Coord.)

De justicia de jueces a justicia de leyes. Hacia la España de 1870. Ministerio de Justicia. Madrid, 2007.

LUQUE ALCAIDE, Elisa

“¿Entre Roma y Madrid? La reforma regalista y el Sínodo de Charcas (1771-1773)”. En Varios, *Anuario de Estudios Americanos*, Tomo LVIII (2), 2001. pp. 473-493.

MARILUZ URQUIJO, José María

“La situación de los mitayos en las glosas de Benito Mata Linares al Código Carolino”. En *Jahrbuch für Geschichte Latinamerikas*, 14, 1977. pp. 161-198.
“El fidelismo como elemento descentralizador. Un catecismo político y seis proclamas fidelistas de Pedro Vicente Cañete”. En *Revista del Instituto de Historia del Derecho Ricardo Levene*, Nº 24, 1978. pp. 179-203.

PALTI, Elías (Org.)

Mito y realidad de la “cultura política latinoamericana”. Prometeo. Buenos Aires, 2010.

PORTILLA VALDÉS, José María

Crisis Atlántica. Autonomía e Independencia en la crisis de la monarquía hispánica. Fundación Carolina/Centro de Estudios Hispánicos e Iberoamericanos/Marcial Pons Historia. Madrid, 2006.

ROBINS, Nicholas A.

Comunidad, clero y conflicto. Las relaciones entre la curia y los indios en el Alto Perú (1750-1780). Plural. La Paz, 2009.

SAIGNES, Thierry

“Ayllus, mercado y coacción colonial: el reto de las migraciones internas en Charcas (siglo XVII)” En: Harris et al., *La participación indígena en los mercados surandinos. Estrategias y reproducción social (Siglos XVI a XX).* CERES. Buenos Aires, 1987.

SAN ALBERTO, José Antonio

Obras Completas. Edición, Introducción y notas de Purificación Gato Castaño. Monte Carmelo. Burgos, 2003.

SÁNCHEZ ALBORNOZ, Nicolás

Indios y tributos en el Alto Perú. Instituto de Estudios Peruanos. Lima. 1978.

TANDETER, Enrique

Coacción y Mercado. La minería de la plata en el Potosí colonial (1692-1826). Sudamericana. Buenos Aires, 1992.

¿HÍBRIDO O MESTIZO?:

EL PROBLEMA SEMÁNTICO EN LA HISTORIOGRAFÍA DEL ARTE ANDINO

La “dificultad de pensar al mestizo”
es como “pensar y hablar de lo innombrable”

Thierry Saignes

Lucía Querejazu Escobari¹

Resumen

El objetivo de este trabajo es revisar la utilización de algunos términos, como *mestizo*, *aculturación*, *transculturación*, *síntesis*, *sincretismo* e *híbrido*, en la designación del arte colonial andino. Cada término y los enfoques que conceptualmente permiten han generado a lo largo de los años una serie de hábitos que pueden entorpecer el conocimiento de los procesos que se encuentran detrás de la mezcla y que son los responsables de la estética que podemos apreciar hoy día. Por ello, proponemos una revisión de los términos más utilizados, como *mestizaje* y *aculturación*, y los problemas y beneficios que conlleva el uso del término *híbrido*.

¹ Licenciada en Historia por la Universidad Javeriana de Colombia y actual doctorante de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Ha sido docente de la Universidad Mayor de San Andrés y docente archivista del Archivo de La Paz. Entre sus investigaciones destacan el trabajo en torno al estudio de la introducción del rito fúnebre católico en la región de La Paz en el siglo XVI, la utilización de emblemática en las fiestas potosinas del siglo XVIII y actualmente sobre las postrimerías del pueblo de Caquiaviri en el departamento de La Paz.

Palabras clave

Mestizo / aculturación / transculturación / síntesis / sincretismo / híbrido / arte colonial andino

Abstract

This article aims to revise the use of some terms such as *mestizo*, *aculturación*, *transculturación*, *síntesis*, *sincretismo* and *híbrido* (*mixed*, *acculturated*, *transculturated*, *synthesys*, *syncretism* and *hybrid*) in regards to the study of andean art history. Each term and the perspectives that are developed from it have caused a series of habits that through the years created habits of thought that unable the access to the processes behind the mixings and that are responsible for the aesthetic we can nowadays appreciate. This is why we propose this revision of the most used terms, namely *mestizaje*, *aculturación*, and the problems and benefits that derive from the use of the term *hybrid*.

Key words

Mestizo / aculturación / transculturación / síntesis / sincretismo / híbrido / andean art history

Introducción

La historiografía del arte americano ha utilizado a lo largo de décadas diferentes términos para definir –y por ese camino también entender– la producción artística y arquitectónica colonial. Para tener un panorama claro de la historiografía a la que nos referimos queremos primero aclarar que ésta no incluye la que se enfoca en la Nueva España. Esta división responde esencialmente a las diferencias entre la producción artística (pintura, tejidos, sistemas de anotación y escritura, etc.) prehispánica, en la medida que éstas determinaron el dispar desarrollo de la adopción de los sistemas europeos de representación y escritura además de otros aspectos que intervienen en la fusión de dos culturas diferentes en un proceso colonial.

En la Nueva España la escritura pictográfica de códices, la elaboración de un sistema de denominación matemática y astrológica marcó una diferencia definitiva en la adopción veloz de las formas de lenguaje europeo. Tanto la asimilación de la pintura representacional como la de

la escritura alfabética fue un tanto más fácil en esos territorios, ya que las bases pictográficas de figuración estaban dadas en los códigos. Es decir, se desarrolló una forma de escritura pintada, similar en el principio básico, tanto a la escritura jeroglífica egipcia como a la escritura china en cuanto que la figura contiene un concepto a partir de una representación visual de lo que se desea nombrar o enunciar. Un pictograma se realiza pintando (en este caso, hojas de agave) imágenes, simples o compuestas, que remiten a un significado simple o compuesto a partir de la asociación y similitud.²

Por otro lado, en la región andina las culturas prehispánicas en toda su variedad desarrollaron otro tipo de lenguajes, ninguno de ellos similares a la escritura alfabética o a la pictográfica. De ahí que se considere a todas ellas como culturas ágrafas. Esto no nos debe llevar a pensar, sin embargo, que se trata de culturas sin ningún tipo de registro o un sistema de anotación. Se sabe de la utilización de quipus para llevar cuentas, de la compleja elaboración de textiles tanto para plasmar procesos histórico/míticos como para ser contenedores de diferentes tipos de cargas simbólicas, como ser: el lugar de origen, el linaje, el género, la jerarquía social, etc. Por lo tanto, no es demasiado arriesgado decir que la gran distancia epistemológica que existe entre las formas enunciativas occidentales y las andinas, nos siguen planteando un gran reto al momento de descifrar el contenido de estas formas de registro y al intentar transferir sus contenidos al sistema occidental de escritura. En términos prácticos, esto significó que el desarrollo del arte colonial en el Virreinato del Perú fue mucho más lento en su síntesis de formas y medios por lo cual sería infructuoso establecer paralelos con la Nueva España.³

Esto es importante, ya que la introducción e imposición del sistema alfabético de escritura y la pintura representacional en las tierras americanas se dio en condiciones diferentes en ambas regiones. Esta diferencia se da al punto de que la extirpación de las idolatrías en Nueva España pasa por la eliminación de la tradición de escritura y contabilidad del tiempo, de la creación de calendarios y la utilización ritual de éstos. Como bien señala Serge Gruzinski, en Nueva España se trata de la extirpación del vínculo con lo real indígena. La cultura occidental ofrece pues, una nueva forma de percibir el mundo y el paso del tiempo en algunos aspectos antagónicos a las americanas. En el mundo andino, al no existir una forma de registro de la memoria y el tiempo en una episteme mínimamente compatible, la extirpación de idolatrías, la superposición de cultos y la introducción de un sistema de escritura totalmente nuevo dejó pasar y existir las formas

² Elizabeth Hill Boone y Thomas Cummins, "Colonial foundations: points of contact and compatibility".

³ *Ibid*, p. 18.

andinas de registro y memoria. Esto permitió que estas actividades y formas de expresión (como formas del lenguaje) sobrevivieran durante mucho más tiempo, no necesariamente como resistencia declarada contra el sistema español, sino como supervivencia natural que estuvo vigente en la medida que fue necesaria.

Estas dos grandes diferencias entre las culturas mesoamericanas y las sudamericanas han determinado de forma visible las producciones artísticas de cada región. Por ello también consideramos conflictivas las adopciones conceptuales de la historiografía del arte o la arquitectura sobre la Nueva España, porque responden a procesos operativos y creativos totalmente diferentes. De todas formas, esta producción intelectual ha hecho grandes aportes y no está demás siempre consultarla en búsqueda de formas diferentes de acercarse a los problemas.

La historiografía del arte andino

La historiografía del arte andino nace de la historiografía de la arquitectura andina. Como parte de las corrientes de pensamiento nacionalistas e indigenistas de los años 1930, los primeros historiadores de la arquitectura y el arte andinos del siglo XX empezaron a preocuparse por recuperar el valor de la producción local y, en esa medida, buscaron validarla a partir de o en contraposición a las matrices de producción europea de la que cada cual deriva. Especialmente en el caso de la arquitectura, los historiadores compararon, con diversas intenciones, la arquitectura continental con la de las colonias, lo que llevó inevitablemente a la identificación de *estilos*. Aunque no sea fútil es poco provechoso pensar que la categoría de los estilos –que responde a un proceso europeo totalmente diferente al de la imposición estética que se vivió en América– sea una herramienta útil en la investigación de los procesos propios de la región. En este proceso de investigación y búsqueda, los historiadores y arquitectos empezaron a buscar términos para explicar y entender la producción colonial.

La revista *Anales* de Buenos Aires publicó desde fines de la década de 1940 los artículos más señeros en la construcción de una historia de las artes en Hispanoamérica. En su análisis de estos textos, Marta Penhos señala las dificultades conceptuales iniciales y las pautas que siguieron estos autores. En torno al tema de los estilos, la autora señala: “Sin embargo, la traslación de estas categorías a una producción vasta y diversa como la americana no dejó de evidenciar desajustes. Una buena parte de los textos publicados en *Anales* dan cuenta del esfuerzo por adaptar los esquemas consagrados a una realidad cuyas complejidades recién se estaban develando. Junto con el problema de los estilos apareció con fuerza la cuestión de la

definición e identidad del arte americano, y la revisión de nociones como regionalismo, provincialismo, originalidad, dependencia, “lo indígena”, “lo popular”, en el marco de interpretaciones que exploraban alternativas a las ya conocidas.⁴

El tema de la originalidad es una de las inquietudes constantes en esta historiografía y es el que define la carga conceptual del término *mestizo*.⁵ Al prácticamente dar por hecho que no existe originalidad total en la aplicación de un modelo extranjero, los historiadores buscaron los elementos que se podrían considerar originales (en forma de estilos) en una búsqueda por tipificar y encontrar la voz activa de los indígenas en este proceso, como si solamente esto le añadiera un nuevo valor a los edificios, las pinturas y demás producción⁶, y que se manifestaría como un rompimiento del estilo, es decir un quiebre en la pureza de un modelo. Visto de esta forma no cabe duda de la compleja carga, hasta peyorativa, que conlleva el término en su capacidad de referencia.

La búsqueda de los estilos llevó a la identificación de elementos de diferentes orígenes. A saber, aquellos reconociblemente españoles que se hacen evidentes en las obras más fieles a los modelos traídos del continente y, por otro lado, los elementos exóticos, diferentes, nuevos, que dan razón de un apropiación, así fuera mínima, del lenguaje e incluso del discurso, por la población ejecutante de las obras. Los resultados de estas investigaciones debían ser enunciados de alguna forma que rescatara su presencia, ya sea positiva o negativamente. Es decir que algunos historiadores privilegiaron estos detalles, por ejemplo el surgimiento de un *estilo indígena*, como si a través de éste se pudiera escuchar con claridad una voz. De forma opuesta, otros investigadores destacaron la habilidad de copiar el modelo fielmente como una verdadera cualidad. “Donde unos se regocijaban detectando los rasgos artísticos de la *sensibilidad indígena*, los otros veían artífices toscos e inexpertos que sólo producían copias sin mérito original o estético alguno.”⁷ En esta búsqueda de los vestigios visibles de la población indígena, los arquitectos Gasparini y los esposos Mesa Gisbert, por ejemplo, optaron por ocuparse de la ornamentación de los edificios coloniales, ya que en la estructura misma de los edificios no se distinguía ningún elemento “evidentemente” indígena.⁸

⁴ Martha Penhos, “De categorías y otras vías de explicación: una lectura historiográfica de los *Anales* de Buenos Aires (1948 - 1971)”, p. 168.

⁵ Angel Guido y Martin Noel fueron los primeros en utilizar el término, alrededor de la década de 1920.

⁶ Ramón Mujica Pinilla, “Arte e identidad: las raíces culturales del barroco peruano”.

⁷ *Ibid*, p. 4.

⁸ Penhos, *op. cit.*

Sintetizando la terminología utilizada en la historiografía del arte andino, podemos hacer algunas apreciaciones que enriquecen las formas de ver y estudiar esta producción. Investigadores como Enrique Marco Dorta o Mario Chacón realizaron el trabajo de destacar y resaltar el legado colonial como una herencia patrimonial que debía ser puesta en valor. Marco Dorta escribe a partir de la noción de la existencia de un *barroco andino* determinado tanto por sus características estéticas (formales) como por las de la región que las produce. Este concepto, así como es temprano en las investigaciones en torno al tema, tiene la gran virtud de contener en su enunciado al espíritu del estilo del que emana, el barroco, y a la región que lo apropia, la andina. De esta forma, la propuesta planteada en esta terminología marca el camino de la investigación, entre estilística y formal, y de las prácticas y producciones regionales. No se deja de lado el sentido del estilo, sin embargo, al calificarlo de andino le otorga al estilo la posibilidad de ser totalmente diferente.

Por su parte, Mario Chacón se limita a nombrar la producción como *virreinal* dando razón de la cronología y el sistema administrativo bajo el cual ésta se originó. Esta designación es una de las más sencillas, como la de *colonial*: sin estar desprovista de cargas semánticas, es un término que aparentemente se deja de utilizar sin mayor problema por ser poco explicativo de lo particular y reforzar la condición de colonial de la producción. Esto no significa, tampoco, que Chacón no estuviese atento a encontrar a los artistas indígenas que estuvieron activos en el periodo colonial, sin embargo se limita a mencionar su participación y no a hacer análisis formales de estilo.

El trabajo de Mario Chacón significó un aporte significativo porque publicó muchas de las fuentes más importantes para el estudio del arte colonial, especialmente el potosino.⁹ En esta tarea, nos expone a los términos que se utilizaban durante la colonia para designar las obras de diferentes origen o producción, presentando así indirectamente más opciones a las que utilizaban los otros historiadores. En los inventarios de las pinturas que se encontraban en la iglesia de la Compañía de Jesús en Potosí, a fines del siglo XVIII, se hallan las siguientes diferenciaciones:

- Pinturas romanas.
- Pinturas de un coadjuntor europeo (Bernardo Bitti, Diego de la Puente, etc.)
- Pinturas ordinarias del reino.
- Pinturas europeas.
- Pinturas del Cusco.

⁹ Mario Chacón, *Documentos sobre arte colonial en Potosí*.

De esta forma, Chacón opta por dejar a los protagonistas la designación correspondiente a las pinturas que evidentemente responde a su origen y, a partir de ello, podemos deducir su escuela, estilo y el tipo de pinturas de las que se habla.

Volviendo al uso del término *mestizo*, éste empezó a utilizarse en relación a la arquitectura colonial en la década de 1920, por los arquitectos argentinos Martín Noel y Angel Guido. A partir de entonces el término se aplicó a diferentes tipos de expresiones que exhibiesen una fusión entre lo español y lo indígena. El término fue “difundido más tarde por Harold Wethey en su *Colonial Architecture and Sculpture in Peru* de 1949, y que se consagraría definitivamente a través de los trabajos señeros de Mesa y Gisbert”.¹⁰ Durante estas dos décadas es importante resaltar que la investigación tenía el énfasis en la arquitectura y que estos términos y posibilidades de análisis se daban en torno a ella mucho más que a otras expresiones.

Fue al inicio de la década de los 60 cuando se cuestionó el valor del término *mestizo*. Este debate indujo a la definición final del término en el XXXVII Congreso Internacional de Americanistas, celebrado en 1966. Para 1962, los arquitectos Mesa y Gisbert publicaron su gran obra, la *Historia de la pintura cusqueña*, en la cual desarrollaron con mayor amplitud la existencia de un *estilo mestizo* apreciable también en la pintura. Si bien Wethey ya había publicado en 1951 esta definición, en el marco del debate latinoamericano fue la obra de Mesa y Gisbert la que terminó de afianzar el vínculo entre el término y el objeto de estudio.

En el Congreso de Americanistas de 1964, el debate en torno a la terminología más adecuada sólo fue salvado por una votación mediante la cual se decidió que *mestizo* era una designación aplicable sólo al arte andino. Dos años después, en la siguiente versión del mismo evento “Mesa y Gisbert redefinieron el *estilo mestizo* como aquella modalidad de arquitectura andina con elementos decorativos escultóricos desarrollados a fines del virreinato entre 1680 y 1780 desde Arequipa hasta Potosí, en el Collao y las riberas del Titicaca.”¹¹ El término pues, era utilizado de forma literal para señalar un *estilo* particular y no como un concepto que permitiera pensar las formas o frutos de la mentada fusión. Hay que resaltar esto y llamar la atención sobre el uso indiscriminado que se ha hecho del término en textos que no se refieren a esta arquitectura y, sobre todo, como una muletilla para señalar la presencia indígena en la producción artística sin tener del todo claro cuál fue esa participación y si es visible o no.

¹⁰ Penhos, *op. cit.*, p. 169.

¹¹ Ramón Mujica Pinilla, *op. cit.*, p. 3.

Franklin Pease, en la presentación del libro *El paraíso de los pájaros parlantes* de Teresa Gisbert publicado en 1999, recuerda este proceso del debate compartido tanto por la historiografía del arte y la arquitectura como por la de los procesos sociales, económicos y políticos: “En la década de 1960 comenzaron a cambiar las cosas... De un lado, cabe recordar aproximaciones históricas desde la década previa, donde se apreciaban la apertura hacia un estudio de la historia andina que buscará en ella misma las características de una población activa e inmersa en (agente de) su propia historia. (...) La noción de resistencia comenzó a hacerse visible y se pudo llegar a pensar que el tiempo del virreinato español había sido también testigo de una continua resistencia, iniciada en los Incas de Vilcabamba y continuada, aunque más visible en los grandes movimientos del siglo XVIII.”¹² Esta anotación es de vital importancia ya que si bien la historiografía del arte y la arquitectura andina cayeron en la búsqueda de estilos y elementos característicos andinos, fue en el marco del “rescate” de una nueva forma de ver el proceso colonial, hecho que no debe perderse de vista al momento de hacer la crítica al uso de la terminología.

A la vez, se ensayaban otros medios para explicar el arte de la colonia sin llegar a discutir a fondo el paradigma de los estilos: las ideas importadas desde la antropología, como “sincretismo”, “simbiosis”, o de la teoría musical, como “trasposición”, también tuvieron su lugar en los artículos de *Anales*.¹³ En general, la difusión del término *mestizo* fue inevitable, especialmente en las regiones de trabajo de los esposos Mesa Gisbert. El uso hasta el desgaste de este término exige una revisión del mismo que nos permita aclarar la pertinencia de su utilización para cada caso.

2. Otras formas de nombrar la fusión

Teresa Gisbert ha investigado en profundidad muchos de los temas trascendentales a la historia del arte andino. Al margen de sus aportes en cuanto al conocimiento y difusión de los monumentos coloniales de Bolivia es importante mencionar también la evolución conceptual que se evidencia en su consideración de ciertos temas. Así como fue protagonista del afianzamiento definitivo del término *mestizo* para la arquitectura colonial andina, Teresa Gisbert, en sus investigaciones individuales especialmente, ha incorporado entre sus herramientas conceptuales la de la *aculturación*. Ahora bien, con toda claridad, Gisbert continúa utilizando el término

¹² Franklin Pease, p. x.

¹³ Penhos, *op. cit.*, p. 171.

mestizo para la producción artística colonial e incluye el de aculturación en el contexto del estudio de los caciques andinos como intermediarios del producto *mestizo*. La unión del concepto de aculturación y el personaje del cacique no es nueva, ya que se utilizó en los trabajos pioneros en el tema desde la década de los años 1970 y fue importante, ya que permitía pensar el lugar socioeconómico y cultural que ocupaban los caciques como ejes articuladores entre la población indígena y el gobierno colonial. En este sentido, estos trabajos abren las puertas a pensar y hablar también de productos aculturados.

Transculturación y síntesis

De acuerdo con la Real Academia de la Lengua¹⁴, la mayor diferencia entre aculturación y transculturación se encuentra en el grado de asimilación de la nueva cultura por parte de la población. En el caso de la aculturación, el proceso podría darse por completo y una cultura sustituir a otra por completo. Sea como fuere, en este caso no nos interesa escoger entre estos términos, ya que nuestro objetivo no es determinar el grado de aculturación o mestizaje sino dar cuenta del uso de estos términos en la historiografía y qué posibilidades nos dan de reconstruir procesos interculturales.

El arquitecto e historiador de la arquitectura Ramón Gutiérrez, en su texto “Transculturación en el arte americano”, plantea que América, a partir del siglo XVI, se convierte en un laboratorio donde se conjugan los lenguajes que han sufrido ya la transculturación y, por lo tanto, obra una síntesis. Este proceso, sin embargo, estuvo sujeto a variaciones tanto endógenas como exógenas, derivadas de las causales geográficas y temporales del proceso colonial. Gutiérrez identifica las variables siguientes: a) situación del país emisor, b) situación del receptor, c) variaciones en el centro de emisión, d) reelaboración en el receptor, e) creación frente a solicitudes inéditas.¹⁵ Según este esquema, todas las variables son las que conforman el proceso de transculturación; sin embargo, de la intensidad de unas y otras, como por ejemplo de la creación frente a solicitudes inéditas, dependería la síntesis. Esto porque el término de síntesis es la sumatoria de raíces diversas, por lo tanto si el receptor de las propuestas no realiza una adaptación, apropiación, o acción similar que permita la síntesis, entonces el proceso sería más bien de aculturación y no de transculturación.

¹⁴ *Aculturación*: Recepción y asimilación de elementos culturales de un grupo humano por parte de otro. *Transculturación*: Recepción por un pueblo o grupo social de formas de cultura procedentes de otro, que sustituyen de un modo más o menos completo a las propias, del *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua* www.rae.es.

¹⁵ Gutiérrez, “Transculturación en el arte americano”, p. 11.

Esta designación de Gutiérrez nace de la crítica al intento de trasladar las categorías artísticas europeas, lo que hemos mencionado antes como la búsqueda del *estilo*. La crítica se dirige especialmente a que estos intentos de imposición conceptual de un continente a otro acaban por calificar las producciones americanas de “provinciana” o “menor” por comparación. Por su parte, Gutiérrez valora las reelaboraciones como el verdadero objeto de estudio. “En definitiva, las reelaboraciones culturales del receptor son las que le otorgan singularidad sobre el producto linealmente importado colocado en nuestro territorio. Son, pues, las que evidencian la propia identidad acumulada a través del tiempo, o en definitiva, las síntesis cultural y artística que nos expresa.”¹⁶

Elizabeth Hill Boone y Thomas B.F. Cummins también utilizan el término *síntesis* para designar la conjugación de formas, lenguajes y medios europeos y andinos para producir arte durante la colonia en el espacio andino. Esta síntesis se lograría a partir de la fusión de los elementos, en la forma en la que los indígenas pudiesen convertir con sus manos un discurso en imagen, logrando un idioma o expresión local. Como ejemplo extraordinario de este proceso, los autores mencionan las imágenes del Niño Jesús vestido como Inca en las fiestas y pinturas cusqueñas.¹⁷

La mezcla de formas, iconografías, medios y técnicas crea una expresión local que cargan un complejo sistema de valores, que conlleva ortodoxia y heterodoxia en sí mismas¹⁸ y que ultimadamente delinean la diferencia.

La propuesta de los estudios subalternos: lo híbrido

La utilización del término *hibridación* inevitablemente alinea los trabajos y tal vez incluso a sus creadores, en la línea de los estudios poscoloniales. No es que esto se considere negativo *per se*; sin embargo, trae connotaciones interpretativas y metodológicas concretas que han recibido su parte de crítica y por ello encuentran resistencia en algunos medios académicos muy conservadores. Consideramos pertinente aquí, indagar en esta propuesta y sopesar su valor para la mejor comprensión de la producción artística colonial andina.

Sin lugar a dudas, es Homi Bhabha la vertiente de la cual emana la propuesta de hibridación dentro de los estudios poscoloniales hindúes. Él, Chakraworty, Spivak y Said plantearon una serie de propuestas metodológicas para entender las sociedades en estado colonial y estado de resistencia de lo colonial.¹⁹

¹⁶ *Ibid*, p. 12.

¹⁷ *Op. cit.*, p. 20.

¹⁸ *Ibid*, p. 21.

¹⁹ Young, *Colonial Desire. Hybridity in theory, culture and race*.

Bhabha define la *hibridez* como el momento en el que el discurso colonial pierde su sentido univocal y se permeabiliza al lenguaje del otro generando inversión en la dirección de las estructuras de dominación en la situación colonial.²⁰ Esto da pie a estudiar y pensar las formas de subversión que se pueden encontrar en distintas representaciones, ya sea artísticas o incluso lingüísticas. Posteriormente, Bhabha incluye en su concepto de *hibridez* el ser una forma de contra-autoridad. Ahora bien, *hibridez* no sólo daría cuenta de una fusión sino de una relación dialéctica en el proceso, que es uno de los elementos claves en este concepto (y el más rico), ya que, siguiendo a Adorno, el arte y más aún la cultura sigue una estructura dialéctica irresoluble, incluyendo y excluyendo constantemente su propia alteridad.²¹

Si bien este término deriva originalmente de los estudios biológicos y fue utilizado desde la segunda mitad del siglo XIX para designar la mezcla de dos razas diferentes, con una clara connotación negativa, en el siglo XX el término fue reciclado para convertirse en un modelo que acentúa el potencial subversivo de una contra cultura. De acuerdo con Peter Burke, el término como metáfora se relaciona con las composiciones lingüísticas de diferentes lenguas, o más general, con todo lo que se compone de elementos diferentes e incongruentes. De los análisis de la antropología, la sociología y la historia, la hibridación cultural como concepto inició su carrera.²²

Ahora bien, la propuesta del estudio de Bhabha está inspirada en el trabajo de Bajtin, quien propone que la *hibridez* delinea la forma en la que el lenguaje, incluso en una sola oración, puede tener una doble voz. Esto deriva de su teoría de la polifonía y la heteroglosia.²³ De acuerdo con Bajtin existen dos tipos de *hibridez*, la orgánica y la intencional. La primera se referiría a la existencia simultánea de cambio de cultura y resistencia de forma “natural”. La segunda se referiría al uso intencional de contrastes y oposiciones en un movimiento antitético, generando así una estructura conflictiva.

Ésta es, sin duda, una de varias opciones para entender los procesos de transformación cultural. Siguiendo a Peter Burke, Ackermann desglosa los diferentes campos metafóricos que pueden identificarse en el discurso de lo *híbrido*: préstamo, mezcla y traducción (*borrowing, mixing and translating*).²⁴ Los tres campos entonces, entran en acción simultáneamente mas con diferente intensidad en cada caso.

²⁰ *Ibid*, p. 21.

²¹ *Ibid*.

²² Ackerman, “Cultural Hybridity: between metaphor and empirism”.

²³ Polifonía es la diversidad de voces en un mismo texto y heteroglosia la diversidad de lenguaje en un mismo texto.

²⁴ *Ibid*, p. 14.

El préstamo cultural será lo más cercano a la aculturación, ya que es un término técnico que sugiere que una cultura subordinada adopte rasgos de otra dominante. Sin embargo, Ackermann aquí enfatiza que, en términos de *hibridación*, el préstamo cultural estaría más cercano a la transculturación en la medida en que implica un proceso de doble vía. La mezcla por su parte, es lo que en Hispanoamérica se ha difundido como *mestizaje*, es decir, un tipo de conceptualización de lo híbrido, lo nuevo surgido de la mezcla de dos elementos diferentes. Finalmente, traducción es la acción y el proceso por el cual una cultura traduce elementos propios para ser comprendidos por la otra.

De la *aculturación* a la *hibridación*

La idea de una élite cacical aculturada parece haber calado profundo y dado respuestas a las necesidades interpretativas de los investigadores que se enfrentan a este tema. Si bien puede ser discutida, ha permitido que se dé un paso adelante en el análisis de la producción que estas élites irradian. Es así que Carolyn Dean, en su texto *Los cuerpos de los incas y el cuerpo de Cristo, el Corpus Christi en el Cusco colonial*, toma la idea de la nobleza incaica aculturada como base para comprender los procesos de “digestión” cultural que se dieron en la sociedad colonial.²⁵ En este texto, Dean analiza la fiesta del Corpus Christi y los procesos que se visibilizan a partir de su lectura de la serie de pinturas de la parroquia de Santa Ana que representan diferentes momentos de esta fiesta anual.

Este estudio se enmarca en la propuesta que hacen los estudios poscoloniales para estudiar la *hibridación* como un fenómeno que hace evidente la diferencia y, como tal, permite acercarse a los grupos o propuestas de contra-cultura o resistencia cultural. Sobre esto volveremos más adelante. De acuerdo con Dean, el sistema colonial estimula esta diferencia dado que es necesaria para mantener un mundo ordenado (es el mismo principio que rige para la pintura de castas); sin embargo, es vital comprender que así como se privilegia la diferencia, se deben contener sus manifestaciones.

Dean articula además otros términos como el de aculturación, fusión, yuxtaposición e hibridez, todos al servicio del mejor entendimiento del fenómeno festivo colonial y la escenificación de una élite en concreto que busca reivindicar una memoria, a la vez que demuestra su exitosa inserción en el sistema colonial católico. “En ninguna parte se expresó en forma tan prominente la estudiada hibridez de los *caciques* incaicos coloniales como en los disfraces que les permitían encarnar al “Sapa Inka” en las

²⁵ Carolyn Dean, p. 115.

actuaciones.”²⁶ Aquí, Dean resalta la calidad de “estudiada” de la hibridez, lo cual sería una particularidad del término en la medida en que se refiere a una utilización consciente de la diferencia con un objetivo determinado. Esta hibridez en concreto es igualmente producto de la mezcla o mejor, de la yuxtaposición de símbolos, tanto europeos como incas.

La hibridez se trata, en este caso, de la generación de una retórica especialmente diseñada para hablar de la mediación entre el pasado incaico y la sociedad cristiana. Lo importante de la propuesta de Dean para este caso en concreto es que se trata de una mezcla calculada para ser representada en un contexto particular, el de la fiesta, ya que los caciques vestían a la usanza española cotidianamente. Ahora bien, el “disfraz” híbrido queda plasmado en los cuadros que los caciques hacían de sí mismos y en los escudos cuyo lenguaje deriva del europeo pero con multitud de elementos locales, identitarios. Para comprender este fenómeno sin caer en la búsqueda de los elementos “puros” que se mezclan para crear la hibridación, Dean propone entenderlo a partir de la propuesta de Thomas Cummins denominada “la cadena sintagmática de la metáfora andina”. De acuerdo con el autor, ésta es una forma de apropiación, de comprensión, por parte de los pueblos andinos, de los lenguajes europeos, y no una europeización de las formas expresivas andinas.²⁷

La crítica semántica y la ampliación de los términos

Carolyn Dean y Dana Leibsohn, en su artículo “Hybridity and its discontents”, hacen un balance de los términos propuestos por la historiografía que buscan y reconocen las mezclas culturales que la conquista y colonización americanas generaron. Uno de los primeros elementos que señalan es que esta terminología al servicio de la mezcla tendía a nombrar aquello que era evidencia empírica de la mezcla, es decir, evidencia visible. Las alternativas propuestas para señalar esto fueron muchas, algunas de ellas ya mencionadas en este ensayo; sin embargo, es *mestizaje* el término más utilizado entre los investigadores hispanoamericanos, e *híbrido* entre los de Estados Unidos o Europa.

La crítica semántica de Dean y Leibsohn señala que términos como *sincretismo*, *confluencia*, *pastiche* o *compuesto* giran en torno al conflicto de la autenticidad o la pureza de una obra, que es básicamente la crítica que también se le hace a la utilización del término *mestizo* en la historia del arte andino. Las autoras señalan que esta búsqueda de la pureza de formas

²⁶ *Ibid.* La cursiva es mía.

²⁷ Carolyn Dean y Dana Leibsohn, “Hybridity and its discontents: considering visual culture in Colonial Spanish America”, p. 148.

en una obra puede mal acostumbrar la mirada que siempre está viendo las obras por partes. Esto es lo que las autoras denominan *Engaño de la Visibilidad*, ya que nuestros ojos ven todo rastro visible de la colonia como si se tratara de pintura de castas, en la que los elementos están claramente, didácticamente dispuestos para que uno diferencie lo puro de la mezcla. Inevitablemente, esta mirada separa elementos y no parece ser capaz de reconocer las mezclas que son el resultado de un proceso rutinario de comercio e intercambio y que se “camuflan” del ojo esencialista.

La advertencia del *Engaño de la Visibilidad* nos plantea la pregunta sobre si las poblaciones indígenas tienen que producir y manifestarse sola y exclusivamente a través de un lenguaje con rastros de su cultura original, es decir, elementos prehispánicos.

¿Es posible que la producción indígena no lleve una marca visual como la de la raza? ¿Estos rasgos o rastros son más importantes para nosotros que para ellos? ¿No nos puede llevar esto a querer encontrar elementos de una u otra fuente en las mezclas, sin valorar el fruto de ambos? Pareciera pues, que si no encontramos estos rastros evidentes y puros, la mezcla cultural fuera menos significativa.

Ahora bien, de acuerdo con las autoras, el término *híbrido* o *hibridación* permite ver y conocer las relaciones de poder que se tejen en cada mezcla y no sólo la pureza o autenticidad de una obra en relación a un patrón previo con un contexto diferente.

Ya vimos cómo Carolyn Dean estudia precisamente eso en la “estudiada” hibridez de los caciques cusqueños del siglo XVIII. La historia de la utilización del término *híbrido* lleva también la carga de enunciar algo además de la mezcla, detrás de ella. Como es un concepto proveniente de los estudios poscoloniales, *híbrido* como término nos remite a una actitud política con respecto a la cultura y la mezcla o las imposiciones y la resistencia. El término evoca una presencia de los estudios subalternos, levanta preguntas por ella y lo previamente colonizado e, inevitablemente, se alinea con esta corriente historiográfica.

La crítica al término *mestizo*, sin duda, remite a aquella popularizada por la historiografía del arte colonial andino. Sin embargo, es importante mencionar aquí la reconstrucción que ha hecho del término Serge Gruzinski, desde *La colonización de lo imaginario* de 1991 hasta *Las cuatro partes del mundo, historia de una mundialización* de 2010. Gruzinski utiliza la mayoría de los términos que se han mencionado o analizado aquí sin restricciones de escuela ni ninguna otra.

Esta pluralidad da pie a que los conceptos ayuden justamente a visibilizar algunos fenómenos antes que generar barreras: es decir, los conceptos son herramientas interpretativas y deben ser aprovechados

de acuerdo al objeto de estudio. Así es que en *La colonización de lo imaginario* utiliza tanto la *hibridación* como la *aculturación* y los procesos de *contracultura*. Todos estos fenómenos forman parte de una misma cultura, o mejor, construyen una misma cultura dominada a partir de lo visual.²⁸

En *Las cuatro partes del mundo, historia de una mundialización*, Gruzinski hace constantes referencias a la producción mestiza como fruto o efecto de la occidentalización, que es el tema que desarrolla en el libro. Ahora bien, mestizaje se considera aquí la diversidad de orígenes de un producto, ya sea entre materias primas y el modelo, materias primas y el lugar de origen o la mano de obra. Una escultura hecha en magüey, por manos indígenas pero a partir del modelo sevillano, ya es una obra mestiza. Es decir, se refiere el mestizaje en los términos más básicos derivados de la mezcla de razas pero sin buscar los rastros visuales, por tanto, sin caer en el llamado *Engaño de la Visibilidad*.

Gruzinski también habla de una especie de traducción, como la que trabaja en los procesos de *hibridación*, cuando habla de que los artistas deben resolver una serie de dificultades planteadas por el arte europeo y podemos entender ahí que lo que hacen estos artistas es traducir materiales, discursos, capacidades y lenguajes.

Conclusiones

El marco conceptual o teórico de cualquier investigación académica debe proveer las herramientas teóricas idóneas para comprender el problema que se investiga. No existe una sola respuesta o la propuesta perfecta en sí misma, todas llevan consigo cargas semánticas, simbólicas o significantes que pueden favorecer o perturbar el análisis. Como bien dice Ackermann, los conceptos pueden crear, y no resolver, conflictos en sí mismos, por lo que una revisión detallada de los conceptos centrales en una investigación es determinante para el mayor éxito de ésta.

Se han expuesto aquí varios conceptos relativos a la mezcla que da como fruto el arte colonial andino, con mayor énfasis en los conceptos de *mestizaje* e *hibridación*. El primero por tratarse del concepto más utilizado en la historiografía del arte y la arquitectura andinas, pero que lleva consigo una fuerte carga negativa en la medida que tanto esa historiografía como la fuente de la que proviene el término (la mezcla de razas) tiene una inevitable connotación negativa. El segundo, el de *hibridación*, es una propuesta más actual, presentada especialmente por Carolyn Dean en sus estudios de pintura colonial cusqueña, que plantea una toma en

²⁸ Lo visual como un acto de dominio está desarrollado en *La colonización de lo imaginario*.

consideración más amplia de los factores que intervienen en la creación de un producto *híbrido* o *mestizo*.

Algunos otros conceptos, como aculturación, transculturación o síntesis, se han mencionado brevemente para hacer hincapié en la pluralidad de términos y conceptos en flujo hoy en día, que de diferente manera aportan al estudio del arte colonial. Esta revisión da por resultado una puesta en valor de los trabajos clásicos de la historia del arte que utilizaron, tal vez hasta el cansancio, el término de *mestizo*, en la medida en que como producción histórica ella misma estaba respondiendo a su tiempo, a un lugar histórico de reivindicación de la colonia como proceso histórico y de lo indígena como una estructura visible a lo largo de este periodo.

Habiendo señalado ya el agotamiento de este término, las nuevas propuestas, algunas con ya más de dos décadas de uso, mas aún nuevas en el campo de la historiografía del arte andino, rescatamos la posibilidad tan amplia de conceptos al servicio de la interpretación histórica. En este sentido, coincidimos con Gruzinski en la utilización de todos ellos, o bien de muchos, para designar diferentes procesos simultáneos, ya que tal vez no se puede hablar de síntesis en todas las producciones mestizas, ni de hibridación en grupos étnicos aculturados. Dado que las culturas se encuentran en una condición dialéctica constante y que cuando éstas se encuentran, algunas partes de ellas participan más del proceso que otras, o bien que, como señala el mismo Gruzinski, todo mestizaje tiene límites, será lo mejor analizar el término que más convenga a cada caso en vez de optar por una sola opción o escuela. En el caso que se quiera investigar será necesario analizar el nivel del mestizaje, las condiciones de su mezcla para determinar si se trata de una hibridación o si mas bien es una manifestación transcultural y sintética.

Historiar el arte y sus procesos no es sólo enfocarse en un producto y sus medios de producción sino también en las fuerzas políticas y simbólicas que mueven estos mecanismos para generar un resultado artístico. Queremos adherirnos asimismo a una postura sin afiliaciones académicas por el uso o desuso de uno u otro término ya que esto no contribuye en nada al estudio de la historia. Al contrario, el enfrentamiento crítico de las diferentes corrientes sólo puede dar como resultado una decantación de los conceptos y sistemas más aptos para cada investigación. Es necesario plantearse estas preguntas, ya que el proceso histórico que nos planteamos investigar (el colonial) es uno por demás complejo, por lo que hacerse de muchas y mejores herramientas sólo puede beneficiar el proceso y mejorar el resultado.

Bibliografía

ACKERMANN, Andreas

"Cultural Hybridity: between metaphor and empirism". En P. Stockhammer (editor), *Conceptualizing Cultural Hybridization. A Transdisciplinary approach*. Springer. Heidelberg, 2012. pp. 16-37.

CHACÓN, Mario

Arte Virreinal en Potosí. Fuentes para su historia. Escuela de Estudios Hispanoamericanos de Sevilla. Sevilla, 1973.

Documentos sobre arte colonial en Potosí. Universidad Tomás Frías. Potosí, 1959.

CUMMINS, Thomas

"La fábula y el retrato: imágenes tempranas del inca". En *Los incas, reyes del Perú*. Banco de Crédito del Perú. Lima, 2005. pp. 1-42.

DEAN, Carolyn

Los cuerpos de los incas y el cuerpo de Cristo. El Corpus Christi en el Cusco colonial. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, 2002.

DEAN, Carolyn y LEIBSOHN, Dana

"Hybridity and its discontents: considering visual culture in Colonial Spanish America". *Colonial Latin American Review* 12:1, 2003. pp. 5-35.

GISBERT, Teresa

Iconografía y mitos indígenas en el arte. Fundación BHN. La Paz, 1994.

"La identidad étnica de los artistas del Virreinato del Perú". En Varios, *El barroco peruano*. Banco de Crédito del Perú. Lima, 2002.

"Los curacas del Collao y la conformación de la cultura mestiza andina". En Hiroyasu Tomoeda (editor), *500 años de mestizaje en los Andes*. Museo Etnológico Nacional del Japón. Biblioteca Peruana de Psicoanálisis. Seminario Interdisciplinario de Estudios Andinos. Lima, 1992. pp. 75-120.

GRUZINSKI, Serge

Las cuatro partes del mundo. Historia de una mundialización. Fondo de Cultura Económica. México D.F., 2010.

GUTIÉRREZ, Ramón

"Transculturación en el arte americano". En *Pintura, escultura y artes útiles en Iberoamérica, 1500 - 1825*. Manuales de Arte Cátedra. Madrid, 1995. pp. 11-24.

HILL BOONE, Elizabeth y CUMMINS, Thomas

"Colonial foundations: points of contact and compatibility". En Joseph Rishel (editor), *The arts in Latin America 1492-1820*. Philadelphia Museum of Art. Antiguo Colegio de San Idelfonso. Los Angeles County Museum of Art. Bélgica, 2006. pp. 11-22.

MARCO DORTA, Enrique

El barroco en la Villa Imperial de Potosí. Cuadernos de la Colección de la Cultura Boliviana. Potosí, 1955.

MESA, José y GISBERT, Teresa

Holguín y la pintura colonial andina. La Paz, 1979.

Monumentos de Bolivia. Gisbert. La Paz, 2002.

MUJICA PINILLA, Ramón

"Arte e identidad: las raíces culturales del barroco peruano". En Varios, *El Barroco Peruano*. Banco de Crédito del Perú. Lima, 2002.

PENHOS, Marta

"De categorías y otras vías de explicación: una lectura historiográfica de los Anales de Buenos Aires (1948 - 1971)". En Varios, *Memoria del III Encuentro Internacional sobre Barroco. Manierismo y Transición al Barroco*. Unión Latina. Centro de Estudios Indianos. La Paz, 2005.

QUEREJAZU, Pedro

"La pintura colonial en el Virreinato del Perú". Ramón Gutiérrez (editor), *Pintura, escultura y artes útiles en Iberoamérica, 1500 - 1825*. Manuales de Arte Cátedra. Madrid, 1995. pp. 159-176.

"Las maneras de mirar y el uso de ilusión de la realidad en la pintura barroca de la Audiencia de Charcas". En Varios, *Memorias del I Encuentro Internacional de Barroco. Barroco Andino*. Viceministerio de Cultura. Unión Latina. La Paz, 2003. pp. 287-304.

SAIGNES, Thierry y BOYSSE-CASSAGNE, Thérèse

"Dos confundidas identidades: mestizos y criollos en el siglo XVII" En Hiroyasu Tomoeda, *500 años de mestizaje en los Andes*. Museo Etnológico Nacional del Japón. Biblioteca Peruana de Psicoanálisis. Seminario Interdisciplinario de Estudios Andinos. Lima, 1992. pp. 29-43.

ROBERT, Robert J.C.

Colonial Desire. Hybridity in theory, culture and race. Taylor and Francis e-Library. New York, 2005.

LA “RECONCILIACIÓN” DE LAS ÉLITES INTELECTUALES DESPUÉS DE LA GUERRA CIVIL (1898-1899):

LOS CAMINOS DE LA VIOLENCIA ÉTNICA

Beatriz Rossells Montalvo¹

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo aportar a la reflexión del complejo movimiento regionalista en Sucre, que tuvo componentes de violencia y racismo, generado en el marco de la Asamblea Constituyente el año 2007. El uso de documentación pertinente permite demostrar que se han vertido algunas afirmaciones sin base documental en el artículo de Martín Gabriel Torrico (2008), sobre un supuesto racismo predeterminado en la ciudad, que habría sido heredado desde 1899, transmitiéndose consignas por más de un siglo a toda la población sucrense. Es importante contribuir al manejo serio y científico de fuentes para el tratamiento de temas tan delicados como el racismo y el regionalismo que, lejos de llevar a la comprensión de la historia, pueden fomentar un clima de enfrentamiento. Para ello, a partir de los artículos de la Revista *Vida Nueva* (1905) –analizados como documentos históricos–,

¹ Docente de la Carrera de Historia e investigadora del Instituto de Estudios Bolivianos de la UMSA. Estudios en la Universidad de París VIII (Vincennes), Universidad de Cambridge, Inglaterra, Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (París), Universidad Central de Venezuela. Ha publicado los libros *El carnaval paceño y Jisk'a anata* (en coautoría, 2009); *La Gastronomía en Potosí y Charcas. Siglos XVIII al XXI. Hacia una historia de la cocina boliviana* (2011, 3ª ed.); *¿Un país desinformado? Estudios sobre información científica y cultural en Bolivia 1993-2003*, (en coautoría, 2004); *Las mujeres en la historia de Bolivia, imágenes y realidades del siglo XIX*. Estudio y antología en tres volúmenes (en coautoría, 2001); *Caymari vida: la emergencia de la música popular en Charcas* (1996).

creada por la joven elite social sucrense, se muestra que este grupo intelectual tiene la iniciativa de convocar a sus pares de La Paz y otras ciudades a formar parte de la redacción de la misma y, principalmente, a dejar atrás las luchas regionales y buscar “con un solo pensamiento: el engrandecimiento nacional”. Esta reconciliación intraélites no incluye a los indígenas. Se propone el olvido de los efectos de la guerra civil (1899). Sin embargo, se comparte un nuevo discurso racista contra el indígena sin distinción regional, como una reconfiguración del “otro”.

Palabras clave

Violencia Asamblea Constituyente 2007 / Reconciliación política de élites / Guerra Civil 1899 / Revista Vida Nueva / Ideología racista

Abstract

This work aims to contribute to the complex reflection of regionalist movement in Sucre, connected with the 2007 Constituent Assembly, which had components of violence and racism. The use of relevant documentation can prove that some misinterpretations have been spilled in the article by Gabriel Torrico (2008), on alleged racism default in the city, which have been inherited from the Civil War in 1899, airing slogans for over a century in all *sucrense* population. The articles of *Vida Nueva* Journal (1905), created by the young *sucrense* social elite, analyzed as historical documents, shows that at the initiative of this group is convened to peers of La Paz and other cities to write in the journal, and mainly, to leave behind regional struggles and seek “with a single thought: national aggrandizement.” Nevertheless this reconciliation intraelites excludes Indians. Forgetting effects of the Civil War is proposed. However, they share a new racist discourse against indigenous regional irrespective as a reconfiguration of a new concept of “other”.

Key words

Violence in Constituent Assembly 2007 / Political elites reconciliation / Civil War 1899 / *Vida Nueva* Journal / Racist ideology

Introducción

La convocatoria e instalación de la Asamblea Constituyente, en la ciudad de Sucre el 6 de agosto de 2005, fue la señal del inicio de la recomposición de las fuerzas políticas y partidarias en el país cuando el

Movimiento al Socialismo (MAS) ganó las elecciones y consiguió el ascenso de un indígena a la presidencia de la República. La Asamblea debía atender y debatir por igual las demandas de la población del país. Esta apertura generó las expectativas de la población de Sucre que había perdido la sede del gobierno en la guerra civil de 1898-1899, y veía posible que, en el siglo XXI, la Asamblea revirtiera esa pérdida retornando los poderes ejecutivo y legislativo a la ciudad de Sucre.² La idea estaba fuertemente ligada a la esperanza de desarrollo y crecimiento económico del departamento durante el siglo XX, dificultado por el centralismo.

La demanda fue planteada a la Asamblea por un movimiento cívico aglutinado en torno a un comité interinstitucional en ausencia de los partidos políticos tradicionales. Por cierto, no faltaron en ambos lados, los ingredientes políticos en el marco de regiones enfrentadas al bloque oficialista con gran apoyo político de El Alto y La Paz, que después de un multitudinario cabildo contra las pretensiones de Sucre, junto con el gobierno y el MAS, se opusieron a la inclusión de la demanda chuquisaqueña en la Asamblea. Mientras tanto, otros departamentos de la llamada *media luna* apoyaron el pedido chuquisaqueño en medio de una regionalización de la política.

En los hechos, se generó un rechazo no exento de violencia, en la ciudad de Sucre, de parte de una ciudadanía conquistada por el pedido de capitalía (tratamiento y debate democrático en la Asamblea y sometimiento a un referéndum), que llegó a los insultos verbales e incluso agresiones físicas a los asambleístas de La Paz, especialmente a los indígenas y, en general, a todos los miembros de la representación paceña, como el caso de algunos constituyentes no indígenas.³ Ante la inminencia del cierre de las sesiones de la Asamblea, sin haberse tocado la demanda de la capitalía, grupos de opositores impidieron las sesiones en la sede de la Asamblea, por lo que ésta se trasladó al Liceo Militar, a cinco kilómetros de la ciudad de Sucre. Esta decisión generó la furia nunca antes vista de la población, que se desplazó hacia el nuevo espacio de reunión: se produjeron enfrentamientos de gran violencia con intervención de la policía en el puente de La Calancha, con un saldo de tres jóvenes sucrenses muertos y más de dos centenas de heridos.

² Sucre es la Capital del Departamento de Chuquisaca, por esto, y en razón de que Chuquisaca es uno de los cuatro nombres que tuvo la ciudad en el transcurso de la historia, se utiliza generalmente el gentilicio "chuquisaqueño" o "sucense", indistintamente.

³ Andrés Calla y Khantuta Muruchi, "Transgresiones y racismo", p. 27.

El tema de la **Capitalía** logró la **unidad “ciudadina”** que nunca antes se había manifestado a tal grado, con una gran capacidad de movilización, **recreación simbólica de la identidad sucrense** y una fuerza de presión callejera sin precedentes en la región. Sin embargo, pese a esto, existieron debilidades discursivas en los liderazgos locales para canalizar este movimiento hacia objetivos posibles. La exacerbación del tema y de la dignidad local por parte de los líderes generó un movimiento desorientado y en algún momento visceral. En adición, **existe un sentimiento de frustración e indignación en la población ante los resultados de la Asamblea Constituyente.**⁴

El estudio de PADEP/GTZ sobre la movilización en Sucre impulsa la complejidad de la misma, apuntando a varios espacios de la conflictividad en medio de la regionalización de demandas políticas en el país, desde el espacio local al departamental y en torno a tres factores determinantes: transición política, desarrollo e identidad.

“El mito que reactualizó el racismo y reavivó una guerra heredada” es un trabajo de Martín Gabriel Torrico publicado en *Observando el racismo. Racismo y regionalismo en el proceso constituyente* (2008), publicado por la Universidad de la Cordillera y la Vicepresidencia de la República de Bolivia, que toma como origen de los actos racistas de la población sucrense en 2007, a los acontecimientos históricos de fines del siglo XIX, que enfrentaron a fracciones de las élites del país en una Guerra Civil. Por un lado, Sucre, donde se encontraba la sede del poder y el Partido Conservador. Por el otro, La Paz, con una propuesta liberal federalista y un ejército aliado con las fuerzas indígenas aymaras conducidas por Pablo Zárate Willca. Fueron éstas últimas las que se enfrentaron con los soldados de los escuadrones “Sucre” y “Monteagudo” en Ayo-Ayo, en enero de 1899, donde perecieron 27 miembros de la “juventud dorada” de Sucre. Estas muertes produjeron una gran conmoción en la ciudad.

Paradójicamente, los aymaras que amenazaban con una rebelión mayor por la reivindicación de tierras y otros reclamos, fueron dominados por sus aliados liberales. El proceso judicial que se les siguió fue totalmente politizado. El grupo aymara que participó en la masacre de Ayo Ayo por tratarse de los soldados chuquisaqueños, enemigos coyunturales de los paceños, fue favorecido con un decreto de amnistía (31.10.1899) que incluía en el silencio a personajes del Partido Liberal. Otra fue la suerte de los aymaras que intervinieron en la matanza de ciento veinte soldados paceños en el pueblo de Mohoza y en otros ataques. Según Rigoberto Paredes,

⁴ Programa de Apoyo a la Gestión Pública Descentralizada y Lucha contra la Pobreza de la Cooperación Técnica Alemana (PADEP/GTZ), *Análisis de conflictividad y potenciales de paz de Sucre y del departamento Chuquisaca – Bolivia*, p. 31.

multitud de indios fueron victimados en las cárceles de las provincias⁵ y sus líderes fueron juzgados. El abogado defensor, intelectual y político paceño, Bautista Saavedra, más tarde presidente de la República, sostuvo el argumento de que se trataba de un delito de naturaleza colectiva y no así un delito común. Sin embargo, respondiendo a sus prejuicios raciales, calificó la acción como "la manifestación feroz y salvaje de una raza moralmente atrofiada o degenerada hasta la inhumanidad". Pablo Zárate Willka, su Estado Mayor y más de noventa indígenas fueron apresados y después de más de cuatro años de aplicación de procedimientos judiciales totalmente irregulares fueron condenados, pero no se tiene información sobre la ejecución de ninguno. La desaparición de Willka, recluido con los demás en la cárcel de Oruro, aún permanece en el misterio, como sostiene Ramiro Condarco (1982). Es probable que hubiera sido victimado por los liberales una vez que asumieron el gobierno.⁶

Como consecuencia de la hegemonía del norte, Sucre perdió la sede del poder político, reubicándose en un plano de ciudad secundaria.

En el siglo XXI, en el contexto de la aprobación de la Asamblea Constituyente, como mencionamos, los chuquisaqueños, olvidando otras demandas, intentaron reivindicar sus pretensiones de volver a la capitalía plena, con evidentes muestras antipaceñas y antiaymaras. Por su lado, desde la población de Achacachi en La Paz, los "Ponchos Rojos", a través de un acto simbólico del degollamiento de dos perros, lanzaron amenazas de marchar contra Sucre.

Torricon examina varios factores que confluyeron en lo que denomina "la reactualización del racismo" en Sucre. Entre estos factores están, según este autor, la intervención de la Alcaldía Municipal y de la Universidad de San Francisco Xavier como determinantes en el estado de exaltación producido en gran parte de la población, en el que jugó un importante papel la apelación a la memoria histórica e incluso un recurso de alto poder simbólico, la "columna quebrada" del mausoleo dedicado a los "mártires" de Ayo Ayo, con los cuales podían identificarse los universitarios del siglo XXI.⁷ Sin embargo, otros factores no son explicitados por el autor, como el fundamental contexto de lucha regionalista o la violencia de la Calancha, donde cundió la ira de la masa capitalina, en todas sus clases sociales, contra la policía.

⁵ Pilar Mendieta, *Entre la alianza y la confrontación. Pablo Zárate Willka y la rebelión indígena de 1899 en Bolivia*, p. 262.

⁶ *Ibid.*, p. 275.

⁷ Torrico, *op. cit.*

¿Será posible la persistencia de un hilo histórico tan largo como propone este autor? En este breve trabajo me referiré exclusivamente a las relaciones de los intelectuales sucrenses y paceños a siete años del conflicto de 1899. A partir de notas de la revista *Vida Nueva* (1905-1906), es posible reconstruir cómo los intelectuales chuquisaqueños proponen, en 1905, olvidar el dolor (causado por la Guerra Civil y la masacre de Ayo Ayo) y unirse todos por el país, invitando a intelectuales paceños y de otras ciudades a escribir en la mencionada revista.

Esta documentación prueba que, en efecto, se habría producido una “reconciliación”, entre estos representantes de la ideología dominante en cada ciudad, hecho que contradice las aseveraciones de Torrico, carentes de fuentes o asidero específico sobre un tema delicado en el contexto de las interrelaciones regionales y el espinoso territorio del racismo.

El autor lanza, en varios lugares de su trabajo, frases como la siguiente, que es falsa y absurda:⁸ “escuchar la narración (de los niños guías del cementerio) se ha convertido, para siete generaciones de chuquisaqueños en un acto que refuerza sus sentimiento de pertenencia.”⁹ Y otras frases, como: “en la mente de los sucrenses pervive [este] acontecimiento histórico que dio origen a la situación actual de la ciudad....”¹⁰. “Durante muchos años la rememoración en Sucre de los acontecimientos de 1899 fue casi clandestina...”¹¹. “La crueldad de los asesinatos generó emociones que han perdurado durante más de un siglo en la población de la ciudad...”¹². “Una narración oral (de los niños guías) que es repetida incesantemente desde hace años, mantuvo viva una visión muy emotiva del acontecimiento [...] Esta narración oral, que durante más de un siglo ha sido incesantemente

⁸ Desde 1978, con el apoyo de la Dirección de Turismo, DESATUR, dependiente de la Corporación de Desarrollo de Chuquisaca se inició un programa de apoyo a un grupo de niños de escasos recursos, como guías de turismo del Cementerio de Sucre, además de los llamados “escalerillas” cuyo modo de trabajo era fletar escaleras para la limpieza de los nichos altos. El apoyo consistió en un folleto con datos sobre personajes históricos cuyos restos descansan allí y una mínima preparación, además de un overall, chancletas, una fiesta infantil con chocolate y buñuelos en la Casa Capellánica, con certificados de graduación. Asimismo se les facilitó *lockers* para guardar sus uniformes. Lo que aprendían como rezos, para memorizar, estuvo lejos de la intención de difundir el racismo. El número de estos niños alcanzó a 30 como máximo no a 120 (Información de Ronald Poppe, ex Responsable de DESATUR, 17.10.2012).

⁹ Torrico, *op. cit.*, p. 52.

¹⁰ *Ibid*, p. 72.

¹¹ *Ibid*.

¹² *Ibid*, p. 73.

repetida..."¹³. "Durante el siglo transcurrido desde los hechos, nadie realizó acciones que permitieran a los sucrenses modificar sus emociones respecto a la masacre de Ayo Ayo [...] Tal silencio no desencadenó un proceso de reconciliación entre sucrenses, paceños y aymaras, sino que más bien aumentó valor a las emociones que se expresan en la narración oral".¹⁴

La imprecisión en el uso de períodos, "más de un siglo" y "hace años", genera confusión y parece mostrar un permanente estado de encono en relación al hecho luctuoso del siglo XIX. Habría sido un proceso continuado de rencor contra unos presuntos enemigos, como si un sentimiento de venganza hubiera sido transmitido generación tras generación, por encima de la añoranza de días mejores para la capital de la República y del sentimiento acunado por décadas de ser un departamento abandonado por parte del Estado, que llegó a sustituir la idea anterior expuesta por Rogelio Arce en los "Recuerdos de antaño" (1947) de que la Guerra Civil "fue la iniciación de la decadencia de Sucre".¹⁵

Durante el siglo XX se han producido cambios importantes. A partir de la Revolución de 1952, Sucre, pese a haberse mantenido ciertos miramientos elitarios, se ha convertido en una ciudad popular, en proceso de provincianización¹⁶ con la permanente recepción de población de provincias del departamento y la migración de mineros, producto de la "relocalización" (1985). Con este nuevo rostro capitalino, mestizo, indígena y diverso, el MAS ganó las elecciones de 2005 en Sucre. Y por lo mismo, no es fácil sostener la caracterización que se ha hecho de esta ciudad como "racista", de manera prejuiciosa.

La Revista *Vida Nueva* y el despertar de la juventud chuquisaqueña

Tan sólo a siete años de años de la Guerra Civil, la pérdida de la sede de gobierno y la "masacre de los universitarios", un grupo de jóvenes de la elite social de Sucre que promediaba los 30 años –representativo de la nueva generación chuquisaqueña– crea la Revista *Vida Nueva*, en 1905. La aparición de la revista es saludada por muchos autores. Quienes la editan son contemporáneos de aquellos que habían marchado al frente. Así, es importante el nacimiento de *Vida Nueva* como signo del despertar del sentimiento de derrota:

¹³ *Ibíd.*, p. 76.

¹⁴ *Ibíd.*, p. 74.

¹⁵ En *Revista de la Casa de la Libertad*, Sucre, Año 2. N° 4, 1998 (pg. 117), Extractos de la publicación en la *Revista de la Sociedad de Geografía e Historia*, Sucre, N° 420, agosto, 1947.

¹⁶ César Rojas, *La ciudad vagón. Los hilos negros de la Ciudad Blanca*, p. 59.

Tiempo hacia que un manto fúnebre parecía cubrir a la ciudad querida. Dolorosas pruebas, recientes heridas que aún vertían sangre la habían postrado en un abatimiento moral, precursor de la muerte. El grande espíritu del pueblo parecía como aletargado en fuerza de amargas tribulaciones.¹⁷

Es Guillermo Loayza, profesor del Colegio Junín, quien así saluda a los redactores en un entusiasta y largo artículo de portada. Loayza continúa:

¿Quién había de despertarlo, de confortarlo sino la juventud? Ella, la fuerza viva, cerebro y corazón de la patria. Ella, la eterna vanguardia en las filas de la civilización que marchan con paso triunfal hacia el progreso.¹⁸

Se refiere a las pérdidas territoriales como un sacrificio consumado que ha “abatido el espíritu de la Patria”, volviendo la mirada a lo nacional:

Y aquí, en el seno del hogar amado, cesen ya los enconos fraticidas, las pasiones mezquinas de partido, los odios regionalistas. Tiempo hace que pueblos hermanos nos estamos mirando de reojo, con estúpidos recelos, con increíble envidia, como si la prosperidad de uno no fuera la prosperidad de los demás, en virtud del vínculo de solidaridad que une los distintos componentes de una nación. Eternamente nos estamos destrozando, consumiendo, infamando, en el calor de nuestras luchas políticas [...] Pero basta, la discordia no nos hace sino despreciables y débiles.¹⁹

El propósito de *Vida Nueva* es abrir espacio principalmente a la poesía y la prosa de tendencia modernista, a la ciencia y a las noticias culturales: “aceptar el desafío de escribir frente del deslumbrante florecimiento de la literatura moderna...”.²⁰

A nivel local se vive un “movimiento” (así denominado) de unificación y marcada fraternización de la juventud intelectual que anuda los eslabones rotos de “la comunión literaria de Chuquisaca”, al que contribuyen las redacciones de los periódicos *La Mañana*, *La Industria* y, por supuesto, la revista *Vida Nueva*. El momento es celebrado con una concurridísima y placentera fiesta social de alegría y nobles expansiones en la forma de un “pick-nick”, de casi cincuenta invitados.²¹

Resulta notable la amplia convocatoria tanto en la ciudad como en el resto del país. Por una parte, el reencuentro de los chuquisaqueños con

¹⁷ *Vida Nueva*, 7, 1.5.1905.

¹⁸ *Ibíd.*

¹⁹ *Ibíd.*

²⁰ *Ibíd.*, 6, 15.4.2012.

²¹ *Op. cit.*

una lista de colaboradores permanentes de más de veinte firmas. La mayor parte de ellos ejerce la docencia o el periodismo, como los profesores del Colegio Junín Adolfo Guardia Berdecio, José A. de Jáuregui, Guillermo Loayza y Claudio Peñaranda. Además de José L. Raña, Mariano Calvo, Luis Pablo Rosquellas, director de la Biblioteca Nacional, antiguo catedrático de literatura en los colegios de Sucre, violinista, compositor, hijo de otro célebre violinista de origen español. Por su parte, Armando D. Álvarez es una especie de mecenas de la revista.

Pese a todo, la primera mitad del siglo XX fue el periodo de oro de la intelectualidad chuquisaqueña, con personalidades sobresalientes como los poetas Gregorio Reynolds, Nicolás Ortiz Pacheco, Ricardo Mujía, Claudio Peñaranda; los agudos críticos de la sociedad Jaime Mendoza e Ignacio Prudencio Bustillos; los músicos Eduardo Berdecio, Simeón Roncal, Miguel Ángel Valda, José Lavadenz, Manuel Caballero y Telmo Solares, entre otros.

Por otro lado, la invitación enviada a escritores del país, especialmente en La Paz, es bien recibida. Los colaboradores paceños son ciertamente los más conocidos: el joven Alcides Arguedas, quien después de *Wata-Wara* (1904) publica *Vida Criolla* (1905), donde critica los abusos de la nueva clase rica y liberal en el poder. La novela *Celeste* (1905) de Armando Chirveches, merece una nota del poeta y periodista Claudio Peñaranda. José Aguirre Achá, Rosendo Villalobos y, más tarde, Franz Tamayo colaboran también en *Vida Nueva*. Cochabamba, Oruro, Tarija y Tupiza no están excluidas, ni tampoco Santa Cruz, que es representada con las firmas de Emilio Finot Franco y Plácido Molina. La revista tiene corresponsales en Buenos Aires, Valparaíso, Madrid, Barcelona y Lima, ciudad en la que vive el poeta Ricardo Mujía.

Después de la Guerra Civil, las relaciones norte-sur habían quedado resentidas, aunque las huestes aymaras fueron el chivo expiatorio sacrificado por la elite paceña, pero los chuquisaqueños, decididos a ocupar el espacio nacional con su imagen de ciudad culta, habían reiniciado vínculos cordiales con los paceños. El objetivo del grupo es consolidar la revista quincenal de Ciencias y Letras como una publicación nacional y permanente con suscripciones, canje y agencias en gran parte de las ciudades. De esta manera, son restauradas las relaciones intra-élites por encima del fantasma de fines del XIX. La revista es un medio para modificar las emociones respecto a las consecuencias del conflicto bélico, abriéndose a los nuevos tiempos y generando un proceso de reconciliación entre élites, excluida la población indígena.

Preciso es olvidar todas nuestras miserias, para vincularnos con un solo pensamiento: el engrandecimiento nacional; para hacer palpitar el corazón de

todo boliviano con un solo sentimiento: el amor santo a la Patria y el respeto al augusto ejemplo de nuestros progenitores.

Palpitantes corazones jóvenes, que no guardan ponzoña y que abrigan esperanzas y tienen fe en el porvenir, son los que se anticipan a saludar con estos cotos al refulgente astro que iluminó el día del nacimiento de la nacionalidad boliviana, ¡nuestra Patria querida!"²²

Los chuquisaqueños asumen una nueva posición afín a la modernidad, con la frente en alto, conducidos por la juventud de orientación liberal y postura anticlerical:

Arriba, juventud; Empuña altiva
Con mano firme, tu pendón de gala
Suene el clarín guerrero...
La santa libertad está cautiva
Tu escudo-la razón-, tu fe -la ciencia:
Las negras huestes de la fe romana
Tienen cautiva a la conciencia humana,
Pretendiendo otra vez cubrir la tierra
Con el negro ropón de la sotana²³

La alianza modernizante y la transmisión de la ideología racista

Vida Nueva se convierte en una rica fuente para pulsar los valores y ambiciones de la nueva generación de bolivianos con una ideología en ebullición. Unos escriben versos soñadores o melancólicos, recuerdos de viajes por Europa, noticias de literatos del Viejo Mundo, de actividades artísticas y culturales, progresos científicos. Circulan también numerosos cuentos a manera de una literatura de la desilusión, que narran historias de amores frustrados o destruidos por la desgracia, o el vicio, novias desdichadas por abandonar al novio pobre por un marido rico, o aquellas que sufren accidentes. Una narrativa de ficción que, contradiciendo la proclamada voluntad de los escritores por triunfar con la mente en el porvenir, parece revelar sombras de engaño, de hondo pesar, de "nieblas del sepulcro", en una especie de inconsciente temor a la infelicidad. Estos miedos no están tan alejados de los que albergan los paceños en su narrativa.

²² *Vida Nueva*, 12, 1.8.1905.

²³ Juan Manuel Sainz, "¡General!", *Vida Nueva*, 7, 1.5.1905.

Lo interesante es que pese a representar a una élite consolidada, los escritores liberales paceños construyen una mirada pesimista del progreso nacional. Y es que estos autores, mientras comulgan con el ideal de pureza racial del evolucionismo europeo en auge, se enfrentan con una cada vez más amenazadora presencia política indígena y mestiza en "su" sociedad. El bloque dominante boliviano, entonces, nace bajo esta paradoja: llegar al poder "de la mano" de los indígenas y pensarse a partir de su negación.²⁴

En efecto, pese a ser el paceño el primer bloque que establece una hegemonía nacional, dice Soruco, este logro lo realiza a partir de su alianza con los indígenas en la guerra contra el sur, al igual que veinte años más tarde lo hará Saavedra conquistando el apoyo de los cholos. Así se comunican los dos polos discursivos, el que justifica la exclusión del indio por su condición natural y la del cholo por ser culpable del estado del indígena. El discurso antimestizaje es la base de la novela que rechaza lo mestizo-cholo desde una serie de novelas que se prolongan hasta los años 40. *Celeste* y *Vida Criolla* son sólo el inicio de un género que domina la literatura de las primeras décadas del siglo XX, en ausencia de los estudios sociológicos que expliquen los fenómenos complejos de una sociedad en transición. Podemos citar también *La Candidatura de Rojas* (1909), *La casa solariega* (1916) y *La Virgen del Lago* (1919) del mismo Chirveches, o *El cholo Portales* (1926) de Enrique Finot. Y por otra parte, las obras de Arguedas, que concentran en *Pueblo enfermo* (1909) la mayor estigmatización contra el mestizo: se niega para la nación cualquier posibilidad de desarrollo porque carece de razas puras. Así se construye y consolida la teoría que pretende legitimar la exclusión de indígenas y mestizos en el proyecto nacional, dejándolos como sectores subalternos de la sociedad. Las muy conocidas Claudinas, novelas de escritores del sur, *En las tierras de Potosí* (1911) de Jaime Mendoza, *La Miski Simi* (1921) de Costa du Rels y *La Chaskañawi* (1947) de Carlos Medinaceli, desarrollan otra connotación, menos negativa de la chola, principalmente la de Medinaceli, para quien es una figura vital para la nación.

Puede decirse que los redactores estaban pendientes de las publicaciones paceñas. Claudio Peñaranda reseña en *Vida Nueva* la novela *Celeste* de Chirveches como "una sencilla narración lírica [...] un idilio roto por la ruda prosa de la existencia."²⁵ Se da cuenta de uno de los temas centrales de las recientemente inauguradas novelas paceñas: el triunfo de un ricachón burgués, politicastro que llega a ministro y arrebató la

²⁴ Ximena Soruco, *La ciudad de los cholos. Mestizaje y colonialidad en Bolivia, siglos XIX y XX*, p. 82.

²⁵ *Vida Nueva*, 8, 15.5.1905, p. 38

novia a un ilustrado joven de buena familia pero carente de fortuna. Si el comentario de Peñaranda es muy discreto, la narración es más explícita en cuanto al tema de la conflictiva relación étnica y de clase social entre los personajes de la novela. Este matrimonio significa una ruptura de las normas endogámicas que la sociedad criolla ha mantenido con gran celo, pero la situación económica obliga a algunas familias venidas a menos a transar con los nuevos ricos.

El novio, Don Práxedes Urcullo es descrito en términos despectivos a todas luces:

Los maxilares grandes, la nariz gruesa, los ojillos rasgados y oblicuos, el cráneo cónico. Ser híbrido de varias razas, poseía cierta asimetría fácil y ciertos caracteres antropológicos que hubieranle hecho clasificar por un psiquiatra moderno, como a criminal nato o como a loco moral.²⁶

No todo es negativo en el senador casi vitalicio, de criterio práctico, disciplinado y trabajador: él es también audaz, paciente y calculador para alcanzar sus objetivos. Pero no posee intuición de la belleza ni delicadeza de espíritu. “Era el producto de un bastardo ayuntamiento de razas, tenía sangre de conquistador, sangre de indio y sangre de esclavo”.²⁷

No sorprende el lenguaje propio del darwinismo social en las descripciones que relacionan los rasgos fisonómicos y el tamaño del cerebro con la capacidad intelectual y la criminalidad, si se toma en cuenta que, desde mediados del siglo XIX, las élites de América Latina y las de Bolivia habían estado en contacto con estas teorías en boga en Europa por un largo período. Los escritos de Gustave Le Bon, César Lombroso y varios otros, se encuentran en las bibliotecas criollas y las ideas son difundidas por los órganos de prensa, revistas, círculos literarios –como el de La Paz, creado en 1876– y la propia Sociedad Geográfica de esta ciudad. Personajes reconocidos, como los cruceños Gabriel René Moreno y Nicómedes Antelo, y los paceños Rigoberto Paredes y Alcides Arguedas, se reclaman seguidores de estas teorías: la raza blanca es superior y las sociedades mestizas son híbridas y degeneradas, heredan las taras de ambas razas.

Sostiene Marie Danièle Demelas:

Los sentimientos racistas de la sociedad criolla han encontrado pues, una justificación científica en este fin de siglo. Esta estructura ideológica tiene el mérito de ser simple: Bolivia es el país más indígena de América del Sur, es por ello que es uno de los más difíciles de manejar en la vía del progreso.

26 Armando Chirveches, *Celeste*, p. 53.

27 *Ibid*, p. 58.

¿Cómo civilizar un pueblo de esas características sin eliminar la ignorancia y el conservadurismo de los indios y la violencia de los mestizos?²⁸

Sobre esa base, en el período liberal se expande y toma mayor fuerza la ideología del darwinismo social. Para oficializar este conocimiento "científico" se contrata la llegada de misiones francesas y belgas, Crequi Monfort y Senegal de la Grange, por un lado, y Rouma, por otro, en 1903 y 1911, respectivamente, para realizar estudios antropológicos de la población indígena y mestiza, y consolidar de esa manera estas teorías, aunque están lejos de acercarse a los verdaderos problemas de orden político y social que afectan a las bases de la sociedad boliviana en razón de la extrema desigualdad en el ejercicio del poder político y del manejo de la economía.

Después del enfrentamiento norte-sur,

tanto conservadores como liberales unificaron su percepción del aymara como ser salvaje, ante la peligrosidad y las tendencias autonómicas demostradas durante la rebelión y en las que, según esta opinión construida, los indígenas estarían planeando una guerra de razas. La participación del indígena en la revolución y su capacidad política terminó por ser vista como peligrosa para la hegemonía de la élite en su conjunto, sin importar el color político. Por esta razón y a raíz de la preocupación sobre la posibilidad de una guerra de razas, se ahondó la brecha social entre la población indígena y el resto de la sociedad, y se tachó al elemento autóctono como ajeno a los intereses de la nación. Se produjo una reinención negativa de lo indio, basada en su supuesto salvajismo e irredención.²⁹

Ese es el trasfondo de los intereses en juego en las clases propietarias y terratenientes, con el creciente impulso de la gran minería privada y, por otro lado, el emergente mundo cholo. No es vana, por lo tanto, la preocupación de las clases medias empobrecidas al igual que las inquietudes y pretensiones aristocráticas. Se perfila una sociedad en transformación.

Como producto de las tensiones internas de la política nacional, Arguedas sale al exilio dorado con un cargo diplomático en París. La novela *Vida criolla* y la partida del autor merecen un comentario en la revista. Coinciden muy claramente paceños y chuquisaqueños en defensa de lo criollo y lo moderno contra el atraso. José A. de Jáuregui se solidariza con Arguedas y expresa su deseo de que "en otro ambiente más propicio al desarrollo de la mentalidad, refrigerándose en las higiénicas duchas del progreso del viejo mundo, alcance a rendir ópimos (sic) frutos su cerebro

28 *Nationalisme sans nation? La Bolivie aux XIXe-XXe. Siècles*, p. 97. La traducción es mía.

29 Pilar Mendieta, *op. cit.*, p. 243.

preñado de fecunda materia prima intelectual. Hastiado de la burguesía triunfante que en nuestra tierra arrolla y envuelve todo con su oropelada vestimenta”.³⁰ Dice Jáuregui que este es un libro valiente al apuntar “los malos y añejos vicios y costumbres de nuestras sociedades, los que por herencia o tradición se conservan con verdadero escándalo del progreso mundial”.³¹ El escalpelo del comentarista disecciona la sociedad boliviana.

Desde su posición de clase de antigua estirpe, mira desde una atalaya:

...la sociedad manchada de asquerosas llagas sociales que sangran y sangrarán todavía por mucho tiempo, con sus mefíticos olores [...] Como consecuencia de este grave malestar, el intelectual vive incomprendido en su propio terruño y patria, golpeado por el espíritu enrevesado y vicioso de sus compatriotas, obligado a emigrar [se explica la motivación de la emigración]: cuando hay una gran distancia entre los hombres que han recibido la luz de la nueva vida y el pueblo en que nacieron [...] jóvenes ilustrados de nobles y delicados gustos y aspiraciones, preguntadles cual es su ambición: ¡París, Alemania Italia! [...] sin dejar de amarla [la patria] entrañablemente, no se resignan, porque su espíritu se rebela, a ser comparsas de este carnaval grotesco de la necesidad, que es aquí, lo más notorio [...] Ojalá que brisas saludables de regeneración nos lleguen de fuera...³²

Son los escritores paceños los que proveen de doctrinas “novedosas y científicas” para interpretar las complejidades de la sociedad. Un artículo dedicado a la revista, de la pluma de Belisario Díaz Romero, miembro de la sociedad Geográfica de La Paz, ilustra convenientemente sobre las últimas investigaciones arqueológicas y craneométricas de la población indígena. El dato más importante, según el autor, es el crecimiento de la población mestiza, la que en su opinión, debía ser reemplazada enteramente por la emigración europea, absorbiéndola. El peligro, a sus ojos, es la regresión biológica producida por el cruce seguido de los propios mestizos, por lo que sería aconsejable la unión con blancos inmigrantes para borrar por completo la sangre india, restando simplemente la elección del nuevo tipo humano que podría ser sajón o latino.³³

Sucre tiene sus propios darwinistas sociales. Entre ellos, el abogado y profesor del Colegio Junín, Adolfo Guardia Berdecio, autor de un libro de antropología, quien se encarga de insertar en casi todos los números de

30 *Vida Nueva*, 17, 1.11.1905.

31 *Ibid.*

32 *Ibid.*

33 Belisario Díaz Romero, “Nuestra raza patria (Inducciones antropológicas)” en *Vida Nueva*, 17, 1.11.1905. pp. 145-146.

Vida Nueva los temas que ilustran a los lectores sobre higiene, alcoholismo, psicología social y antropología criminal, además de ciertas teorías de la herencia biológica y social, y la decadencia de las razas.

Un artículo de Alfredo Jaúregui Rosquellas, "Desde la altura", sigue la caminata del personaje frente a la inmensidad del cielo y el fondo sombrío de los viñedos en las suaves montañas de Cinti. El silencio y magnificencia del panorama sirven para una veloz revisión de su vida desde la ternura de la infancia hasta la traición, el dolor y la muerte. Desfilan ante él, "en grotesca procesión, amigos traidores, mujeres falsas, hombres sin decoro [...] todo al son de músicas y ruidos. Y al rumor de beoda multitud que ruje amenazadora al par que inconsciente [...] ya el estruendo del combate y el horripilante graznido de la trompa salvaje".³⁴ Éste no es otro instrumento que el cuerno o pututu de oscura memoria para los criollos, como aparece en una cruenta escena de un relato de Ricardo Jaimes Freyre.³⁵

Conclusiones

El conjunto de artículos publicados en *Vida Nueva* compendia los valores éticos y estéticos de esta generación dirigente de Chuquisaca. Modernismo literario en poesía y prosa, con la aparición de condes y condesas, crítica a la vida social, elegantes crímenes, sórdidas pasiones, la omnipresente Europa a través de los ojos de uno de los socios-viajeros que recorre basílicas y palacios. En el fondo, es el relato de una sociedad cuya hegemonía regional es desplazada por un poder mayor que traslada al norte la sede de gobierno y, con él, la base del poder político. Chuquisaca se quebró con el desastre de Ayo-Ayo por el sacrificio de la élite de su juventud, pero pretendió pocos años después renacer culturalmente, viendo imposible un retorno al poder político del que había gozado durante el siglo XIX y todavía antes, en su afamado período de la Audiencia de Charcas. Es notable que, superando el sentimiento de derrota, la elite chuquisaqueña decide salir al encuentro de los paceños, vencedores de la lid de fin de siglo, y del resto del país, en su nueva condición de capital histórica, dejando de lado el trauma del vencido para subir al carro del progreso comprendiendo que es necesario refuncionalizar las alianzas, las elites unidas contra el poder creciente de los cholos y la amenaza indígena permanente, construyen una plataforma de defensa contra el mundo bárbaro y oscuro, perteneciente a lo primitivo. Vale decir, reconfiguran el rostro del enemigo.

³⁴ *Vida Nueva*, 17. 1.11.1905.

³⁵ "En las montañas" (1907), publicado por primera vez en la *Revista de Letras y Ciencias Sociales*. Tucumán, 5.29, 1.02.1907.

Finalmente, se hace visible que las elites de las diferentes regiones comparten los mismos códigos culturales, tienen encarnadas las mismas ambiciones y expectativas de pertenencia a una sociedad señorial del mundo occidental y, por cierto, el progreso como un mito contemporáneo, desde la ciencia, la industria y el comercio. Visiones, fantasmas y pesadillas comunes circulan por el imaginario urbano y sus producciones literarias. Se comprimen los restos aristocráticos con la burguesía refinada en su aproximación a los ideales estéticos de la Europa añorada y hacen causa común para advertir los peligros del mestizaje y la cholificación. En un lenguaje casi cifrado, la elegante presentación del número 6 de *Vida Nueva*, a manos del profesor Guardia Berdecio, dice: “habrá también un lugar para ocuparse de los elementos sociales, dejando a un lado las miasmas que pululan en el subsuelo de la sociedad”.³⁶ El término miasma es por demás expresivo de lo dañino, como emanación de cuerpos enfermos y materias en descomposición o aguas estancadas. Temas tan afines a las lecciones del profesor de psicología del colegio Junín, donde hablaba probablemente sobre los vicios y la salubridad.

Aguas estancadas. Fragmentos de la vida boliviana (1911), la novela de Demetrio Canelas, se inserta en esa denominación –aguas estancadas– con enfoques del ambiente social urbano, tipos y costumbres expuestos de manera sarcástica, defectos y miserias de una pequeña sociedad urbana encerrada en el casco viejo. Sin duda, Alcides Arguedas, precursor en el análisis de la sociedad boliviana del siglo XX, es quien expone de manera “magistral” esta corriente de pensamiento, y la demuestra en *Pueblo Enfermo* (1909), viendo el cholaje y sus costumbres, examinando con su conocida posición crítica, en capítulos específicos, la psicología de la raza mestiza, la moral y vicios del “cholo”, como el alcoholismo generalizado, según su apreciación, condenándolo como tipo inferior, al igual que “el roto” o “el gaucho” y otros híbridos raciales.

En el contexto del desarrollo económico mestizo-cholo, especialmente en La Paz, pese al monopolio ejercido por los criollos paceños desde el inicio del siglo XX, aparecen las novelas del antimestizaje, estudiadas por Salvador Romero (1998), Marta Irurozqui (1995) y Ximena Soruco (2011). Como sostiene Soruco, los autores de la novela del antimestizaje reconfiguran el discurso biológico evolucionista europeo, recreando sus “otros”, los cholos e indígenas. De ahí surgirían distintos tipos de chola, para distintos períodos y diferentes funciones, desde la condenación de las relaciones interétnicas de la chola como prostituta, hasta la chola de *La Chaskañawi* como madre simbólica de la nación. “Es decir, la

³⁶ *Vida Nueva*, 6, 15.4.1915, p. 1.

sociedad boliviana no sólo no es más democrática, sino que reactualiza su jerarquización étnica colonial -debilitada durante el siglo XIX- con un lenguaje "científico" y moderno, que asocia la etnicidad del mestizo a su indecencia, incompetencia política e improductividad económica y, por tanto, legitima su exclusión del proyecto nacional".³⁷

De esa manera, se constituyen los múltiples caminos y rostros de la violencia étnica a partir de intereses, de luchas entre sectores que buscan definir su hegemonía en la historia del país. En el caso del conflicto de Sucre por la capitalía, el componente fundamental del movimiento fue la reivindicación regional en la que, sin embargo, se filtraron suficientes elementos para desatar un sentimiento negativo antipaceño y anti aymara, con tintes racistas. Esta ola de protestas violentas tuvo el peor final con la humillación y agresión a campesinos quechuas de los alrededores de la capital, simpatizantes del MAS, por parte de grupos radicales, el año 2008. Así, se confirma que en la lucha social y regional, en los momentos de polarización ideológica, se pueden reproducir procesos de exclusiones, de violencia y racismo en diferentes escenarios y períodos con nuevos argumentos y distintos actores, y aún teniendo enfrentados a grupos de la misma pertenencia social y étnica, como lo atestiguan los numerosos testimonios grabados por los medios de comunicación.

A tiempo de terminar este artículo pude leer otro, publicado en Sucre recientemente, en el Suplemento Cultural *De Puño y Letra* de *Correo del Sur* (20.9.2012). El artículo está firmado por el docente de la universidad chuquisaqueña Franz Flores Castro, quien analiza no sólo el texto citado de Torrico sino otros dos más, de Luis Tapia (2007) y Yuri Torrez (2010).³⁸ Flores concluye señalando "que el conflicto generado por la demanda de Capitalía Plena es mucho más complejo en sus determinaciones regionalistas, identitarias y de actores estratégicos, para reducirlo simplemente a motivaciones racistas..."³⁹

Bibliografía

CALLA, Andrés y Khantuta Muruchi

"Transgresiones y racismo". En Varios, *Observando el racismo. Racismo y regionalismo en el proceso constituyente*. Vicepresidencia de la República de

³⁷ Soruco, *op. cit.*, p. 92.

³⁸ Ver Luis Tapia, "Democracia, poder y cambio político en Bolivia". En *Poder y cambio en Bolivia*. PIEB. La Paz, 2009; Yuri Tórrez (et al.), *La cultura política de la juventud cochabambina*. PIEB. La Paz, 2003.

³⁹ *De Puño y Letra*, 20.9.2012.

Bolivia – Presidencia del H. Congreso Nacional. La Paz, 2008. 2da. Edición.

CONDARCO, Ramiro

Zárate, el temible Willka. Historia de la rebelión indígena en la República de Bolivia. Editorial Renovación. La Paz, 1982. 2da. edición.

DEMELAS, Marie Daniele

Nationalisme sans nation? La Bolivie aux XIXe- XXe. Siècles. Editions du CNRS. Paris, 1980.

MENDIETA, Pilar

Entre la alianza y la confrontación. Pablo Zárate Willka y la rebelión indígena de 1899 en Bolivia. AASDI / IFEA / PLURAL/ IEB. La Paz, 2011.

PROGRAMA DE APOYO A LA GESTIÓN PÚBLICA DESCENTRALIZADA Y LUCHA CONTRA LA POBREZA – COOPERACIÓN TÉCNICA ALEMANA (PADEP – GTZ).

Análisis de conflictividad y potenciales de paz de Sucre y del departamento Chuquisaca - Bolivia (Fernando Aramayo, Mirna Cuentas Claudia Stengel ed.). Serie de análisis regionales de conflictividad y potenciales de paz. Cuaderno 4. La Paz, 2010. Disponible en: http://www.berghof-peacesupport.org/publications/BOL_Cuaderno_4.pdf.

REVISTA

Vida Nueva, Tipografía Escolar. Sucre, números editados entre 1905 y 1906.

ROJAS RÍOS, César.

La ciudad vagón. Los hilos negros de la Ciudad Blanca. Signo. La Paz, 2001.

SORUCO SOLOGUREN, Ximena.

La ciudad de los cholos. Mestizaje y colonialidad en Bolivia, siglos XIX y XX. IFEA/ PIEB. La Paz, 2011.

TORRICO ZAS, Martin Gabriel.

“El mito que reactualizó el racismo y reavivó una guerra heredada”. En Varios, *Observando el racismo. Racismo y regionalismo en el proceso constituyente.* Vicepresidencia de la República de Bolivia / Presidencia del H. Congreso Nacional. La Paz, 2008.

TAPIA, Luis.

“Democracia, poder y cambio político en Bolivia”. En: *Poder y cambio en Bolivia*, La Paz, PIEB.

TÓRREZ, Yuri (et al.)

La cultura política de la juventud cochabambina, La Paz, PIEB, 2003.

LITERATURA

LOS AFANES DE MÓNICA VELÁSQUEZ GUZMÁN

Marcelo Villena Alvarado¹

tanteando
la distancia
cómo, dónde
el punto final
(M.V.G., *Tres nombres para un lugar*)

Resumen

Recorriendo el libro de Mónica Velásquez titulado *Demoníaco afán. Lecturas de Poesía Latinoamericana* (2010), este trabajo realiza también una invitación a leer su poesía. Con este acercamiento se puede apreciar mejor tanto esa obra poética que transita entre el cantar y el contar del poema extenso (polifónico, dialógico, heterónimo) y esa reflexión crítica desplegada por afanes que recuerdan a importantes demonios (el bíblico, el socrático, el fáustico).

Palabras clave

Literatura boliviana / crítica literaria / poesía / lectura

¹ Marcelo Villena Alvarado (La Paz, 1965) realizó estudios universitarios en la universidad de Toulouse II y en la universidad de París VII, por la que es doctor en "Historia y semiología del texto y de la imagen". Trabaja como profesor e investigador en la Carrera de Literatura y en el Instituto de Estudios Bolivianos, Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Andrés. Además de *Las tentaciones de san Ricardo, siete ensayos para la interpretación de la narrativa boliviana del siglo XX* (2ª edición, 2011), ha publicado uno de poesía (*Pócimas de Madame Orłowska*, 1998, 2004) y diversos trabajos sobre literatura boliviana, entre los que destacan "Hacia las poéticas del tinku" (1997), "El discreto encanto de la eucaristía: una experiencia ficcional con el Sermonario del 3º Concilio Limense, 1584-1585" (2008), "Ejercicios capitulares con algunos fragmentos de Jaime Saenz y Blanca Wiethüchter" (2008).

Abstract

Touring *Demoníaco afán. Lecturas de Poesía Latinoamericana* (2010), Mónica Velásquez' book, this paper invite us to read her poetry. With this approach one can better appreciate both the poetic work that swing from singing and telling a log poem (polyphonic, dialogical, heteromimous) to a critical reflection displayed with eagerness recalling major demons (the Biblical one, the Socratic, the Faustian).

Key words

Bolivian literature / literary critic / poetry / lecture

La obra poética de Mónica Velásquez Guzmán destaca sin duda entre las que con mayor rigor y coherencia se ha desplegado en la poesía boliviana de los últimos quince años. *Tres nombres para un lugar* (1995), *Fronteras de doble filo* (1998), *El viento de los naufragos* (2005), *Hija de Medea* (2008) y *La sed donde bebes* (2011) trazan hasta ahora y con una periodicidad apenas alterada por estudios doctorales (culminados con la tesis que el Colegio de México publicara en 2009: *Múltiples voces en la poesía de Francisco Hernández, Blanca Wiethüchter y Raúl Zurita*) cuatro momentos de una trayectoria; una trayectoria que, por otra parte, Mónica Velásquez ha sabido alternar con una reflexión crítica cuya singularidad se aprecia sobre todo en el libro titulado *Demoníaco afán. Lecturas de Poesía Latinoamericana* (2010), desde el que, saliéndome por la tangente, quisiera tentar una invitación a su poesía.

Decía Novalis que el libro es objeto amplificado del título, o el título amplificado. Así, bastará para la ocasión tomar como objeto de amplificación el título de este libro donde Mónica Velásquez ofrece un recorrido a través de seis ensayos lectores de poesía latinoamericana (como el subtítulo lo indica), pero también a través de dos dedicados a escrituras que atraviesan el ámbito poético (Barthes y Blanchot, por un lado del Atlántico, Octavio Paz, Eduardo Milán y Guillermo Sucre, por el otro), para finalmente culminar en uno (titulado "Como un Sancho para don Quijano") que indaga a cuenta propia en las encrucijadas del escribir una lectura. Siguiendo a Novalis, *Demoníaco afán* se leerá entonces, a todas luces, desde la tapa. Pero también "afán de Mónica": como siguiendo con el anagrama la singularidad de un recorrido que excede el propio libro de crítica: algo así como un programa que se trabaja también en su poesía. ¿Dónde lo demoníaco de este afán que en nueve ensayos y nueve letras, replica también el de las voces oídas a lo largo de cuatro libros de poesía? Para decirlo en otros términos, los de Mónica, ¿cómo es que sin

perder los “Estribos” (pues a cada lado del libro hay además dos textos que así titulan, a la manera de pre y postfacio), cómo es que sin perderlos, cual Sancho, Mónica se lanza más allá de hábitos, certezas, e ilusiones comúnmente compartidas a la hora de imaginar la crítica literaria, a la hora de transitar la poesía?

desde las fosas comunes
 las desaparecidas, las borradas
 las amadas del desamor
 las que enterraste dentro tuyo
 las de tu propio cementerio
 empiezan una canción
 tal vez un brazo alcance su mano
 la reconozca suya
 tal vez estén fundando un idioma
 tal vez ordenen su cuerpo, su alma
 tal vez
 dicen... [TN: 69]

Lo demoníaco del afán se muestra ante todo bajo las especies del demonio bíblico, claro está, con este gesto que por exceso y por defecto transgrede el orden en el que la institución piensa la crítica. Por exceso, si trasladando la imagen con la que Badiou, el Filósofo, pensara la Filosofía, recordamos que normalmente a la crítica se la concibe fungiendo como tercero. Es decir, como esa vieja casamentera cuya función consiste en, dado el grupo, instaurar una pareja de elementos: la obra, su eventual lector. Demoníaco por soberbio, se dirá entonces, siempre y cuando también se piense que con este *non serviam* la crítica de Mónica se presenta convocando, de entrada, los auspicios de cierta tradición crítica. Me refiero a esa tradición que no viene tan sólo de Barthes y Blanchot (explícitamente reconocidos en el primer ensayo) sino al menos del propio Dante; esa crítica que a *la labor de especialista añade la de amoroso y paciente lector*, como precisa Mónica: la de un lector que acompaña al texto leído *desde una identificación, desde una fascinación amorosa*, pero también desde una distancia y una separación, igualmente amorosas, donde la aproximación crítica se propone *a sí misma como una escritura que responde a otra*. Frente al perfil típico de la casamentera, por lo tanto, el afán de Mónica sugiere, aquí, más bien el de esa perversa y metiche que no respeta ni roles, ni límites ni jerarquías; que de tercero termina en primera fila, como quien parte y reparte quedándose con la mejor parte para el solaz de todos o de por lo menos tres.

Tanteando y tentando los límites establecidos, el afán del bíblico demonio se reconoce también del lado de la obra poética, por supuesto, y su sistemática opción por el “poema extenso”. Sistemática, en efecto, pues si en dos de los cinco poemarios (el primero y el penúltimo a la fecha) se verifica la exacta coincidencia de libro y poema, los otros dos se configuran también, cada cual muy a su modo, como una serie de poemas largos. Lo demoníaco de esta opción empieza a apreciarse si, con Octavio Paz, recordamos que el del poema extenso es un lugar donde los límites genéricos se borran y transgreden, pues estamos entre el cantar y el contar, entre el canto y el cuento, entre la imagen y el proceso; en suma, entre la poesía y el relato. Pero además de esta indeterminación genérica, lo demoníaco del afán tiene que ver también con la voz que allí canta y cuenta: esa voz que no es una, ni la que se afirma en un “Yo” lírico garante de unidad a través de extensos recorridos, ni la que se desdobra en un “Tú” reflexivo y reflejado. Si hay secuencia y recorrido en el poema extenso de Mónica Velásquez, éste pasa por el contrapunto de diversas voces (diversos Yo, diversos Tú, nunca completamente tuyos ni suyos ni míos).

Entregando el perfil en los espejos
cuando el cuerpo reclama espacios
o cuando extiendes los espacios hacia ti
llorando a solas hasta cansarte
cuando un fantasma te nace dentro
sólo para alcanzar el siguiente respiro
entonces
estás tú, ella o él
el lugar del tercero [FDF: 92]

Así las cosas, el afán de Mónica transgrede también por defecto, se habrá entendido: tanto la imagen del “Yo”, de un yoyó lírico predominante todavía, como la imagen con la que la institución piensa más modernamente la crítica. Y es que allí donde la crítica dice de una escritura que responde a otra, allí donde en el cantar y el contar se confunden, vislumbra también una voz que, más allá del despliegue polifónico, asume y acoge *tu otra alma, la no gemela*. Así se afana entonces una interrogación que, por ambos lados, muy solícitamente renuncia a los privilegios jerárquicos y epistemológicos: los del metalenguaje y el pretendido estarse “en el trono del saber” que caracteriza a los sistemas y aparatos crítico-interpretativos, por un lado; los del poema y el poeta presumidos por el “esquema romántico” según el cual, liberándonos de la esterilidad subjetiva del concepto, *sólo el arte es capaz de verdad... el cuerpo real de lo verdadero...*². Si en el “pacto moderno”

² A. Badiou, “Art et philosophie”, en *Petit traité d’inesthétique*. Seuil, Paris, 1998. p. 12.

que ha dominado el siglo XX la *theoria* resulta el lugar hegemónico de la lectura del mundo y de la producción de verdades (Marty), si en el esquema romántico “el arte es lo absoluto en tanto sujeto y encarnación”, la escritura de Mónica Velásquez se mueve más bien con esa indisoluble mezcla de humildad y soberbia con la que Jaime Saenz caracterizara al poeta. Desde este ángulo, el demonio bíblico resulta ése que más bien tienta y seduce, ése que también se deja seducir en tanto la obra y la crítica devienen, ambas, el lugar de un fuego cruzado que se encara asumiendo el destino de fidelidades y traiciones. De fidelidades y traiciones a la obra y a las propias exigencias del que lee, vive y escribe su lectura; de fidelidades y traiciones a la obra y a las propias experiencias del que canta y cuenta su escritura. Algo de esto sugiere la imagen de Sancho que Mónica evoca en el noveno ensayo confesando una suerte de protocolo íntimo, ciertamente, pero también de exigencia del poeta que escribe desde el lugar de la lectura: *no el creador, su compañero; Sancho, mentido por la promesa de su ínsula, se arma escudero del rebautizado don Quijote y parte a tal batalla “pobre de conceptos, menguado en estilo, con falta de erudición y doctrina”, porque es así como parte su señor aunque a él le sostenga una fe más secreta...* A la vez Sancho y don Quijano, por lo tanto, para Mónica se trata de *abrirse como dejar entrar a otro, dejarse tomar por otro, ser él en el olvido de uno mismo como don Quijano en trance de Quijote o como Sancho en proceso de escudero*. Como Sancho y don Quijano, pero también como disímiles gemelas:

Están hechas
de voces infinitas que multiplican
lo que son y lo que no son
siguen el camino del oído
dominan el límite impreciso
entre la máscara y la cara
ellas
se miran, se oyen, se siguen
un día de repente
se confunden

un día de repente
se desconocen
en un espejo de ida y vuelta
fundan los extremos del hilo
se cuentan la vida en dos versiones... [FDF: 11]

Entre fidelidades y traiciones que responden a otras y más íntimas fidelidades, en todo esto se habrá reconocido también, además del bíblico demonio, una suerte de demonio socrático con el que interviene *tu otra*

alma, la no gemela. Como en el de Sancho, seguramente, pues si *Demoníaco afán* ofrece la apertura en la que el crítico-compañero sigue a su Otro, nos ofrece también esa aventura en la que irrumpe su otro: el otro del escudero, su “fe más secreta”. En efecto, y tal como se lo anuncia de entrada, el ejercicio crítico se rige aquí por esa regla que dice que, en cada ensayo, *los poetas bolivianos elegidos dialoguen con sus pares latinoamericanos*: Humberto Quino y Raúl Gómez Jattín, por ejemplo; o Juan Carlos Orihuela con Hugo Mujica y David Huerta; o Eduardo Nogales con José Watanabe y Hugo Viel Temperley; o Marcia Mogro con Eugenia Britto. Lo que dicha regla activa es cierta exigencia y valoración lectoras, por supuesto, desligada de filtros que someten la poesía a encrucijadas de coyuntura y localía, de cierta exigencia que logra entradas y aproximaciones a la vez más incisivas y más amplias que las que habitualmente amerita la poesía latinoamericana. Lo que dicha regla también logra, sin embargo, son interrogaciones y exploraciones en las que filtra algo así como un socrático demonio, decíamos: socrático pero múltiple y fragmentado, en tanto no es uno el otro que trabaja en los ensayos lectores.

Doble es el otro dentro de ti
 límite impreciso
 hacia adentro tu contradicción
 hacia fuera tu opuesto
 hacia ti elige
 la pregunta por ti o el otro
 secreta
 herida
 en las fronteras de doble filo [FDF 90]

Además de la multiplicidad de voces orquestada por la regla, además de los puentes y mediaciones entre tal o cual poeta y el lector, y entre los poetas que cada ensayo interpela, es cuestión aquí, en última instancia, de un ejercicio “pícaro y entretenido” como el de la perversa casamentera. Se trata de imaginar, confiesa Mónica, qué se dicen ciertos escritores invitados a un coloquio o banquete: al platónico modo, claro, pues se trata de un banquete donde los asistentes debaten determinada experiencia. Pero en este “ejercicio pícaro y entretenido” el demonio socrático, pero múltiple y fragmentado, en cada ensayo no sólo trenza y hace escuchar diversas voces, convirtiéndolas en sus propios intercesores: reinstaura también el banquete de su propia escritura, ése del que algo conocemos gracias a los poemarios que Mónica nos ha ofrecido, a esos libros de poemas extensos en los que el sujeto y la voz poética pasan por otros nombres (Magdalena, los diversos del Cristo, Beatriz, Juana la Loca, Justine, Miriam o María, la

Naúfraga o la Hechicera, Mónica o Medea), debatiéndose entre los más íntimos dilemas: *Hoy quiero, Mónica, enfermarte larga, mortalmente... Quiero, Magdalena, esta vez cambiar el final... Quiero, Justine fatal y débil, obligarte a dejar el cuerpo....* Así, en el banquete demoníaco que la poesía de Mónica prepara al platónico modo, no solamente se cuestionan estados y experiencias. Entre el cantar y el contar, entre el canto y el cuento, entre la imagen y el proceso, entre la poesía y el relato el poema extenso va de la palabra al gesto, del acto de decir al acto, al acontecimiento.

Pago el precio de volver a mí:
tú, mi niña, irás a la muerte
en ciega cruz repetirás el oficio del buen hijo
para que toda ley tenga su quiebre
y todo vengador su redención [HM: 11]

Así, lo demoníaco del afán remite finalmente a un fáustico demonio que entre sus múltiples aspectos y transformaciones deja entrever, no obstante, la parte del *Genius* latino, tal como lo describe Agamben en *Profanaciones*: divinización de la persona, principio que rige toda su existencia, ser tan íntimo y a la vez tan extraño que la despersonaliza reincidiendo, desde diversos ángulos, en los cuestionamientos más íntimos de su propia obra. Basta recordar los títulos que Mónica ha publicado en poesía (*Tres nombres para un lugar*, *Fronteras de doble filo*, *El viento de los Náufragos*, *Hija de Medea*, *La sed donde bebes*) para apreciar que frente a las figuras de “padres y madres” en la poesía de Mitre, Rivera Garza y Ulacia, o frente al “signo del doble” en la de Blanca Wiethüchter y Francisco Hernández, trabaja tanto una solícita y escrupulosa lectora como esa poetisa que, desde el lugar de la lectura: ese lugar que es también el de la experiencia (como les consta a Paolo y Francesca), esa lectura de cuerpo entero que no deja de alzar la cabeza *dejando siempre una silla vacía a su lado*, como dice Mónica en el primer poema de su segundo libro. Esto es, al decir de Barthes, dejando siempre la última palabra al otro, asumiendo que a pesar de los estribos la de Sancho es también una escritura. Como la de Mónica, para la ocasión: es decir un movimiento sin término, más allá de la lengua y la palabra, tal como parece exhibirse ya en el umbral del primer libro: la página que antecede a la dedicatoria, al epígrafe; la página donde al título (*Tres nombres para un lugar*) siguen precisamente tres nombres (Mónica Velásquez Guzmán), tres nombres que sostienen el desplazamiento de una tilde yendo de “un silencio a otro / o de una sílaba a otra”, desde un interior (proparoxítono) hacia el oxítono límite de la última sílaba.

Libros de Mónica Velásquez Guzmán

Poesía

Tres nombres para un lugar. Ediciones del Hombrecito Sentado. La Paz, 1995.

Fronteras de doble filo. Plural Editores. La Paz, 1998.

El viento de los naufragos. Plural Editores. La Paz, 2005.

La sed donde bebes. Plural Editores. La Paz, 2011.

Trabajos críticos

Múltiples voces en la poesía de Francisco Hernández, Blanca Wiethüchter y Raúl Zurita. Colegio de México. México D.F., 2009.

Demoníaco afán. Lecturas de poesía latinoamericana. Plural Editores, University of Pittsburgh. La Paz, 2010.

La crítica y el poeta: Jaime Saenz. Carrera de Literatura-UMSA, Plural Editores. La Paz, 2011.

La crítica y el poeta: Oscar Cerruto. Carrera de Literatura-UMSA, Plural Editores. La Paz, 2011.

La crítica y el poeta: Edmundo Camargo. Carrera de Literatura-UMSA, Plural Editores. La Paz, 2011.

La crítica y el poeta: Blanca Wiethüchter. Carrera de Literatura-UMSA, Plural Editores. La Paz, 2011.

Trabajos como editora

Antología de la poesía boliviana: Ordenar la danza (selección y estudio). LOM Ediciones. Santiago de Chile, 2004.

Obra poética de Oscar Cerruto (recopilación y estudio). Plural Editores. La Paz, 2009.

LINGÜÍSTICA Y EDUCACIÓN

LA DESCOLONIZACIÓN CULTURAL, LINGÜÍSTICA Y EDUCATIVA EN BOLIVIA

Ignacio Apaza Apaza¹

Resumen

En este artículo se discuten los antecedentes y los efectos de la colonización producidos en el contexto histórico, sociocultural y lingüístico de los pueblos indígenas de Bolivia. Se analizan las limitaciones de la incorporación de las lenguas indígenas, los contenidos culturales en el currículo del nuevo modelo educativo y se discute sobre los vacíos con los que se enfrentó el sistema educativo del pasado. Asimismo, se presentan reflexiones y propuestas alternativas en la perspectiva de recuperar el sitio de las culturas y lenguas indígenas del país que, por siglos, han sido estigmatizadas debido a varios factores políticos y socioculturales. Sin embargo, estas consideraciones deben ser disueltas para reivindicar el valor y las riquezas culturales de los pueblos, por lo que es necesario tomar acciones concretas y decisivas conducentes hacia la descolonización cultural, lingüística y educativa. Los pueblos indígenas deben formar parte sustancial de las decisiones en la construcción del currículo educativo para optimizar la identidad cultural

¹ Ignacio Apaza Apaza es licenciado en Lingüística e Idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés de La Paz. Tiene una Especialidad en Cultura y Sociedad en Los Andes, realizada en Cusco. Cuenta con dos diplomados: en Educación Intercultural y en Educación Superior, realizados en la UMSA. Posee una maestría en Lingüística Indoamericana realizada en México, D. F. y cuenta con un doctorado en Lingüística de la Universidad de Concepción, Chile. Fue condecorado con dos medallas: una al Mérito Docente y la otra al Mérito de Doctor. Actualmente, es docente emérito de la Carrera de Lingüística e Idiomas e investigador del Instituto de Estudios Bolivianos de la Universidad Mayor de San Andrés. Ha sido docente de la Universidad Técnica de Oruro, Universidad Autónoma Tomás Frías de Potosí, Universidad Pública de El Alto y del Instituto Normal Superior Simón Bolívar. Son numerosas sus publicaciones entre libros y artículos científicos, principalmente, en el área de análisis de los problemas lingüísticos, sociolingüísticos y dialectológicos de las lenguas andinas e indoamericanas.

de los pueblos originarios, fortaleciendo la autoestima y desarrollando los conocimientos y saberes ancestrales, en la perspectiva de lograr una real descolonización de los pueblos indígenas.

Palabras clave

Colonización / descolonización / cultura / lengua / lingüística / educación / pueblos indígenas

Abstract

This article shows the discussion of the background and effects of colonization that took place in the linguistic, historical and socio-cultural context of Bolivia's indigenous people. It analyses the limitations of incorporating the native languages and the cultural contents in the curriculum of the new educational model. It also discusses the gaps that faced educational system in the past. Likewise, it presents reflections and alternative proposals in the perspective of recovering the place of Bolivia's cultures and languages that, for centuries, have been stigmatized due to several political and socio-cultural factors. However, that stigmatization must be dissolved in order to claim the value and cultural richness of the people. So, it is necessary to make decisions and carry out factual actions towards the cultural, linguistic and educational decolonization. Indigenous people should form a substantial part of those decisions on the construction of the educational curriculum to empower the cultural identity of indigenous people, strengthening self-esteem and developing the knowledge and ancestral wisdom with the goal of a real decolonization of indigenous people.

Key words

Colonization / decolonization / culture / language / linguistics / education / indigenous people

1. Introducción

Las culturas y las lenguas indígenas de Bolivia, a lo largo de su historia, fueron dominadas y sometidas como consecuencia de la cruel colonización. Por el desconocimiento de los colonizadores, las lenguas indígenas han sido consideradas como ágrafas, sin gramática, poco funcionales y con otros apelativos peyorativos. Históricamente, hemos aprendido el castellano por un proceso de imposición con la idea falsa

de integrar a los indígenas a la sociedad. Esta filosofía, al parecer, no ha cambiado ya que el castellano sigue siendo considerado como lengua superior sobre los idiomas indígenas. Esta ignorancia deliberada y los menosprecios hacia los saberes y los conocimientos desarrollados por las culturas indígenas deben ser superados para fortalecer la riqueza cultural y lingüística de los pueblos andinos. Frente a estas actitudes de censura y de estigmas sociales, es necesario tomar acciones y decisiones firmes para encarar un proceso real de descolonización cultural, lingüística y educativa, para que las culturas y los idiomas indígenas se asuman como fundamento sustancial del nuevo modelo educativo reflejado en la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez de 2010.

En el pasado, el único derecho lingüístico que se reconoció a la población indígena fue el idioma hablado por la minoría de estratos sociales dominantes, es decir, el castellano que vino junto con los conquistadores. Mientras que el uso de las lenguas indígenas fue considerado como sinónimo de atraso nacional por los detractores de los pueblos originarios. Sin embargo, con los cambios sociales de los últimos tiempos, esta situación de desconocimiento a los derechos universales y lingüísticos de los pueblos indígenas tiende a cambiar. La evolución cultural y lingüística, emergente de las necesidades de conocer y estudiar las culturas y lenguas indígenas que por mucho tiempo habían sido sometidas en una situación de colonización, va tomando su cauce.

Frente a esta situación de desigualdad y de discriminación, los pueblos indígenas, las instituciones y el estado 'plurinacional' tiene mucho por hacer en favor del desarrollo y el fortalecimiento de las culturas y las lenguas indígenas. En Bolivia, mediante la Constitución Política del Estado [CPE] de 2009, por primera vez se reconocen como oficiales las 36 lenguas indígenas. Esta medida política puede contribuir en la planificación de estatus para devolver el valor utilitario y funcional a dichas lenguas, ya que en el pasado hubo una tendencia de aniquilación de las expresiones culturales propias, junto con las lenguas indígenas. No obstante, este instrumento legal se puede enfrentar con serias limitaciones debido a la ausencia de una política lingüística de estado clara, falta de recursos humanos especializados, carencia de estudios sociolingüísticos, ausencia de materiales educativos, insuficiencia de maestros bilingües y otros aspectos inherentes a la política lingüística.

La estrategia de la política colonizadora produjo un proceso de incentivación hacia el desequilibrio y de enajenación de la riqueza cultural propia de los pueblos indígenas y de sus idiomas ancestrales, ya que los gobiernos de turno apostaban por la homogeneización lingüístico-cultural. Para hacer viable dicho proceso, impulsaron la educación rural

imponiendo, en el nivel primario, el uso sólo del castellano, aunque con muchas dificultades expresivas y comunicativas. Asimismo, obligaron al abandono de lenguas maternas imponiendo el castellano, que reproduce otra realidad y oculta la cosmovisión de los pueblos indígenas por ser diferentes a la lengua impuesta. Sin embargo, sabemos que en el mundo no hubo ni habrá nunca la pretendida homogeneidad lingüística, ya que las lenguas y culturas difieren en la visión del mundo.

2. Los efectos de la colonización

Históricamente, coexistieron dos sociedades asimétricamente diferentes entre sí: la sociedad occidental y la sociedad indígena. La sociedad occidental se interesaba sólo en los aspectos materiales y la acumulación de riquezas basada en la superioridad, mientras que la sociedad indígena se interesaba tanto por los elementos materiales como por los espirituales, practicando la coexistencia y la reciprocidad entre lo humano, animal y lo espiritual. Por tanto, existen dos matrices civilizatorias, lo occidental y lo andino, que por sus diferencias no pueden llegar a la práctica intercultural. Asimismo, se concibe la coexistencia de dos identidades: la efectiva que se construye en el interior de la cultura y la asignada que nos imponen los que tienen derecho a nombrar a las culturas y pueblos indígenas, según la concepción occidental. Para comprender estos hechos podemos hacer referencia al colonialismo, entendido como la influencia o la dominación de un país por otro más poderoso, de una forma violenta o sutil, sin que intervenga la fuerza. Los motivos pueden ser la acumulación o apropiación de la riqueza económica, la dominación política o cultural.

En esta relación de coexistencia asimétrica entre la globalización, la diversidad y las necesidades comunicativas de los pueblos indígenas con el mundo moderno, no podemos negar el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Sin embargo, es necesario reflexionar y pensar: en qué momento admitimos el bilingüismo o el plurilingüismo que incluye las lenguas extranjeras y cuáles son los objetivos de esa multiplicidad aparente de vocabularios, que refleja realidades diferentes a la cosmovisión de los pueblos indígenas.² En los hechos, aprendemos modos de pensar, de vivir y de morir diferentes de los que conocemos según nuestras raíces, y estudiamos las ciencias humanas en bibliografías tradicionales. La práctica política de los pueblos que no toma en cuenta o que oculta el valor y la importancia de la lengua materna justifica, deliberadamente, una visión

² Ana Goutman, *Lenguaje y comunicación*, p. 124.

de la lingüística ‘moderna’. Para entender mejor lo anterior, basta con recordar el uso que hace cada legión de colonizadores de la lengua del otro, del colonizado, justificando la lengua impuesta. En este uso por necesidad de comunicación de colonizadores y colonizados están presentes aspectos paradójicos, como el desprecio, la negación en la que el racismo y la discriminación participan en cada expresión.

Desde el inicio de la lingüística, los eruditos de esta ciencia se ocuparon del estudio de las lenguas del occidente, sin cuya referencia el resto de las lenguas fueron consideradas como exóticas, bárbaras o salvajes, indígenas y de un rango inferior. Los antropófagos llegaron de Europa y devoraron al colonizado, a su lengua –hay casos en que muchas lenguas no se han recuperado– marginándola en los tres continentes. Esta glotofagia es el certificado de la acción cultural de los usurpadores de la colonia.

Para el lingüista que estudió las lenguas occidentales, la tarea es dedicar un tiempo a la descripción de las lenguas locales, establecer luego sistemas de transcripción y léxicos, redactar obras y periódicos en esas lenguas. Las diferencias lingüísticas y culturales fueron transformadas por los europeos en las relaciones de superioridad y de inferioridad, donde se instala el proyecto social del amo y el siervo. A partir de ahí se establecen antinomias, como lenguas dominantes y lenguas dominadas; lenguas estándar y lenguas criollas; lenguas modernas y lenguas arcaicas, etc.

La taxonomía o nominación a priori fue el resultado del afán colonizador. Pero el tema de los nombres merece atención peculiar ya que muchos términos, por el desconocimiento del colonizador, fueron deformados o modificados en su significado, como en la palabra aymara de *wik'uña* (medida o acción de señalar algo con el dedo índice) que fue cambiada por ‘vicuña’ (que nombra a un camélido andino); o como las asunciones de que el nombre *aymara* provendría de *jaya mara aru* (lengua de hace mucho tiempo), etc. Pero lo curioso es la deformación que los europeos hicieron de los nombres sin conocer la motivación: no llegaron a pronunciar, sino a mal pronunciar; sin embargo, sustentaron la corrección del lenguaje.³

La observación de Louis-Jean Calvet sobre estos fenómenos, establece la calidad de aprecio de los europeos hacia el continente americano.⁴ Entonces, nombrar habría sido un derecho del colonialismo, que habría comenzado a asignar nombres peyorativos a los otros, designación acompañada del desprecio, la incompreensión, desprovista de cuidado por conocer y comprender las diferencias que se manifiestan desde los primeros contactos pre-coloniales. Este fenómeno consistió en dar nombres

³ Ibíd, p. 126.

⁴ Louis-Jean Calvet, *Lingüística y Colonialismo (Breve tratado de glotofagia)*, pp. 72-76.

despectivos, términos que a menudo hacen referencia a las diferencias lingüísticas que reflejan la desigualdad.

A partir de estos antecedentes nacen denominaciones como lenguas bárbaras, exóticas, comunidades rurales, sociedades tribales, pueblos indígenas, etc. El desprecio por las denominaciones autóctonas corrobora una humillación más marcada hacia los pueblos y en la mente de los invasores, los territorios y los habitantes no existían. Según esta mentalidad, actuaban como si los otros no tuvieran nombres, usando las denominaciones que mejor les parecían. Ésta era la calidad de aprecio de los europeos hacia el continente americano, por lo que nombrar pueblos, personas, animales, objetos y cosas era un derecho del colonizador. Calvet describe este fenómeno en tres estadios⁵:

Primer estadio. Es el momento ideológico en el que el conquistador domina lo que no conoce. Es una manifestación lingüística en una relación de fuerza que se impone sobre el débil. El dominador administra en su lengua mientras que el dominado no entiende; es una relación entre el bilingüismo y la estructura económica y política. En las sociedades coloniales es evidente que los cargos regentes están ocupados por quienes hablan la lengua impuesta y este colonialismo instituye una doble exclusión: de una lengua y de sus interlocutores.

Segundo estadio. Consiste en la relación horizontal entre las ciudades y el campo. En un primer momento, las clases del campo que se consideran superiores aprenden la lengua del dominador, es un bilingüismo que se va perdiendo en la adopción terminante de la lengua. Pero las clases inferiores de las ciudades que hablan solamente la lengua de origen tienen el bilingüismo para sobrevivir y la glotofagia revela la dinámica de la colonización.

Tercer estadio. Se consolida la glotofagia en la que la lengua dominada ha sido ya devorada y desaparece. Entonces es difícil encontrar rastros de la lengua dominada en la mente de los invasores y las lenguas de poder reemplazan a las débiles. Muchas lenguas frágiles fueron víctimas por la superioridad de las armas romanas. Pero tampoco fue tan fácil su exterminio por el poder de resistencia que, a lo largo de la historia, permitió encontrar otros testigos de la glotofagia.

El razonamiento de la lengua hablada parte de la concepción del país fuerte. No existen pequeñas lenguas, o leguas poco usadas, pero las lenguas de los países más deshabitados o con menor extensión geográfica están condenadas a su extinción. Entonces, surge un discurso colonial y un discurso liberador sobre las lenguas, en el que ambas partes tienen presente

⁵ *Ibid*, pp. 77-104.

las dos realidades, ya sea para asimilar el primero, o para transformar, descubriendo lo que estuvo oculto, en el segundo. Esta asimilación excluye a las lenguas locales que son generalmente las que se usan durante los procesos liberadores.

3. Las marcas lingüísticas de la colonización

La colonización trajo consigo marcas lingüísticas y éstas, según el análisis de Calvet, pueden reflejarse de tres maneras: el sistema de préstamos; la etnonimia y la toponimia; las marcas superestructurales.⁶

- a) El sistema de *préstamos* es un fenómeno recurrente en las lenguas en contacto, y este fenómeno existe cuando una palabra o frase que se ha tomado de una lengua se utiliza en otra lengua. Los hablantes de una lengua a veces intentan pronunciar los préstamos tal como se pronuncian en la lengua original. Si el préstamo es utilizado ampliamente, la mayoría de los hablantes acaban pronunciándolo según el sistema fónico de su propia lengua.⁷ Desde otro punto de vista, el préstamo consiste en un desplazamiento de unidad o rasgo de una lengua a otra. Por lo general, los préstamos obedecen a los factores sociales y culturales, pueden ser producto de la influencia cultural ya que algunas palabras desaparecen por su desgaste de funcionalidad y son sustituidas por palabras extranjeras. Sin embargo, toda lengua necesita incorporar palabras nuevas junto a los inventos y la aparición de nuevos bienes de consumo para su sobrevivencia.

El préstamo, normalmente, proviene de la relación con la predilección de una lengua de prestigio. Esta situación, a lo largo, puede derivar en la glotofagia por su carácter de dominación. Por lo tanto, “los préstamos que se hacen una a otra, dos comunidades lingüísticas, dan testimonio de las relaciones que sostienen o sostuvieron entre sí”.⁸ Si bien los préstamos se hacen entre ambas lenguas, no parece haber una coherencia sino una organización cualquiera, ya que los préstamos ocurren de una forma desordenada, según el azar de los contactos culturales, de la influencia de la llamada ‘civilización’.

⁶ *Ibid*, pp. 105-142.

⁷ Jack C. Richards, John Platt, Heidi Platt, Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas, p. 329.

⁸ Calvet, op. cit., p. 110.

La transliteración que viene de otras lenguas a caracteres de la lengua meta, plantea algunos problemas, por ejemplo, la ausencia de los fonemas en la lengua que toma los préstamos, por lo que no pueden ser transcritos por medio de alfabetos ordinarios de la lengua meta. En estos casos, para Calvet existen dos soluciones: una más económica y más extendida, que consiste en adoptar el término extranjero a la fonología de la lengua y a continuación transcribirlo con los medios disponibles. La otra mucho menos económica, consiste en adoptar la fonología y la escritura de la lengua prestataria del término tomado como préstamo, es decir, el préstamo se origina de la lengua dominante, hacia la lengua con estatus, la lengua dominada.⁹

- b) La *etnonimia* y la *toponimia* está representada en el derecho de dar nombre por la arrogancia y la supremacía del colonizador y, con ello, nuevamente se instaura la glotofagia constituida por la asignación de nombres despectivos a los pueblos de América, como pueblos primitivos, campesinos, sociedades tribales, pueblos no civilizados, indios, etc. Dichas acciones de dar nombre por derecho, habrían emanado de las relaciones de fuerza, de las dominaciones que se consumaron a través de la historia. Existen grupos étnicos y lingüísticos distintos que hablan lenguas diferentes, pero la asignación del colonizador de lenguas indígenas, exóticas, ágrafas, etc., está representada por sus acciones. La denominación de los pueblos (etnonimia) nos permite hacer un seguimiento de los avances de la conquista y ayudan a hallar sus vestigios para delimitar su expansión de dominio territorial.

Los nombres de lugares tienen una relación histórica con la lengua del grupo étnico que vive en una región. Por lo tanto, la toponimia es el sustrato más resistente en los sucesivos estratos de lengua que está vigente y proporcionan referencias en un punto específico del planeta. Y, en ello hay una marca importante del grupo lingüístico desaparecido, concretamente, de la glotofagia. Existen ejemplos y estudios de los topónimos aymaras, quechuas o chipayas que establecen la sustitución por palabras del castellano, sin ninguna significación o cambiando de significado por el desconocimiento del colonizador. Existe una fuente de información de textos escritos que permiten comprender el fenómeno de diglosia que subsiste en el presente; además, la toponimia se constituye en fuente arqueológica para reconstruir la historia de los pueblos.

⁹ Ibíd, pp. 112-113.

- c) Las *superestructuras* están constituidas por la marca del colonialismo, reflejada en la existencia de la diglosia, es decir, en las denominaciones antinómicas de sociedades industriales y agrícolas, religiosas y paganas, lenguas estándar y criollas, dominantes y dominadas, etc. Desde la perspectiva sociológica, en muchos casos, la colonización consistió en dos organizaciones sociales: una local que era agredida y otra importada, su agresora que iba a imponerse gracias al aparato militar y administrativo del colonizador. No obstante, hay excepciones a la regla: aquellas lenguas que ocuparon un territorio vacío (o vaciado por sus habitantes por expulsión o por genocidio), poblado por colonos que importaban como mano de obra esclavos negros que iban a comprar a las costas de África.¹⁰

La superestructura lingüística se presenta de manera diferente y se produce como resultado de una confrontación entre una o más lenguas locales y una lengua importada, la del colonizador. Es decir, en este esquema no podemos hablar de glotofagia, ya que ésta interviene en el núcleo íntimo del fenómeno colonial. Por ejemplo, el origen como el pidgin, está íntimamente ligado a una situación de dominación de una comunidad por otra. En el caso del pidgin, consiste en la negativa por parte de un grupo a hablar la lengua de otros para entablar relaciones comerciales: entonces se desarrolla una lengua derivada, nacida del contacto entre lengua de ese grupo y las otras lenguas en tensión. Queda en evidencia, entonces, la relación de fuerza que preside a la aparición de un pidgin.

En el caso de *créole*, se trata de una privación de una lengua, de la negativa manifiesta ante el grupo de hablar su/s lengua/s. Así, los esclavos negros comprados en las costas africanas y trasladados a las Antillas eran separados, dispersados, entremezclados, de modo que no pudieran hablar, en el sentido estricto de la expresión. En la glotofagia, en cambio, para que se conforme un *créole* previamente debe haberse cometido un asesinato de la lengua de los esclavos, o haberse llegado a inutilizar, mediante la multiplicación de interlocutores de distintas lenguas. Entonces se inculcaba el mínimo de conocimiento de la lengua para recibir las órdenes, a partir de la cual crearán para sí mismos un medio para comunicarse.

El *créole* es resultado de una relación vertical –comprender al amo– y será luego vuelto a utilizar en las relaciones para comprenderse entre esclavos. En este punto lo importante es que los procesos de *pidginización* (creación de una lengua vehicular a partir de muchas lenguas naturales) y de criollización (adopción de un pidgin como lengua materna por

¹⁰ Ibíd, p. 134.

parte de una comunidad) son resultados de las relaciones de fuerza entre comunidades. Los pidgin y los criollos son forjados por comunidades dominadas. No es el caso de las lenguas coloniales al que hemos hecho referencia hasta ahora: en el primer caso, la dominación es constitutiva de la lengua; en el segundo, es constitutiva de un estatuto de la lengua dominada, lo cual es completamente distinto, aun cuando las situaciones en cuestión sean estrictamente comparables en el eje sincrónico.¹¹

La glotofagia que caracteriza al colonialismo moderno y al neocolonialismo no consiste en volver bilingües a todos los colonizados; simplemente consiste en prohibir la lengua de los colonizados el derecho de existencia plena con lo que queda truncado el desarrollo de dichas lenguas. En este contexto, el bilingüismo es el que conforma la superestructura lingüística de esencia colonial. Por ejemplo, la situación *québécoise* (de Canadá) está delineada por dos hechos: en Quebec los hablantes del francés deben aprender el inglés para obtener ciertos puestos; y la ley hace obligatorio el bilingüismo franco-inglés para ciertos puestos en la administración pública. Sin embargo, esto no se aplica más que con los francófonos: en la práctica los anglófonos no están obligados a aprender a hablar el francés.¹² Esto demuestra un bilingüismo unidireccional que favorece a la lengua dominante y consolida la presencia de la diglosia, es decir, la marca superestructural.

4. Concepto y modelos de descolonización

Descolonización se entiende como un proceso constructivo de “eliminar las diferencias discriminatorias, elevar la autoestima y reconocer la diversidad”.¹³ Desde otra perspectiva, la descolonización implica hacer que las oportunidades laborales, económicas y políticas lleguen a todos y no solamente a un grupo de privilegiados, por lo que en nuestro contexto cultural, se trata de comprender “la concepción andina y amazónica del mundo”. La descolonización cuestiona las relaciones de desigualdad de poder de los dominantes y dominados, busca la transformación de estructuras de pensamientos para construir modos y modelos de poder, saber y ser relacionados con lo propio, lo ajeno y diferente.

Los efectos coloniales ocasionan el subdesarrollo en los países sometidos a las potencias y resulta difícil resolver los componentes

¹¹ Ibid, pp. 140-145.

¹² Ibid, pp. 105-142.

¹³ Rita Cancino, *La descolonización lingüística de Bolivia*, p. 15.

históricos en la presencia y permanencia colonial. Esta situación de dependencia depredatoria reflejada en la explotación de recursos, constituye los resultados de la práctica colonizadora. A pesar de que la colonia oficialmente dejó de ser el sistema dominante hace doscientos años, lo cierto es que seguimos teniendo una estructura colonial en nuestro estado, en el sistema educativo y en el cotidiano convivir.¹⁴

La colonización es sinónimo de dominación y de explotación de los poderosos a los débiles, proceso que se refleja en: aprovechamiento del trabajo por la acumulación de riquezas, carácter político e ideológico que impone una estructura de gobierno y de administración, colonización étnica y cultural basada en la discriminación, el racismo, la alienación, la enajenación y las marcas machistas.

Por lo tanto, es fundamental emprender un proceso de descolonización que nos permita ir afirmando mejor lo que nosotros queremos del país, donde seamos capaces de asumir los aportes de otras regiones del planeta. Este proceso debe permitir, al mismo tiempo, mantener nuestra singularidad y nuestra propia construcción colectiva en la que se respeten los derechos fundamentales de los seres humanos. Entonces, la descolonización debería ser comprendida como una transición necesaria para ir generando las condiciones de construcción propia, diversa y compleja, pero nuestra.

La descolonización es mucho más que un tema cultural o de debate teórico, es una necesidad prioritaria para que los pueblos sometidos a la fuerza de los colonizadores recuperen sus derechos en el marco de esta compleja realidad que vive el mundo. Para que la lucha por la descolonización adquiera sentido, tiene que ser global, continental y nacional. Por lo tanto, la lucha no puede cesar ni dar treguas y tiene que darse en varios planos en que el Estado adquiera responsabilidad trascendente. Una lucha en la que se pone en evidencia al enemigo, se alimenta de la memoria histórica y combate la mentira de los medios.¹⁵ En un sentido amplio, la descolonización alude al acceso a la independencia de los pueblos y territorios sometidos a la dominación política y económica por parte de las potencias extrañas. Desde esta perspectiva, es factible hablar de una pluralidad de procesos descolonizadores.¹⁶

Por lo tanto, es necesario que estos debates lleguen a las bases ya que son ellas, las que viven esta situación y sienten las necesidades de la descolonización cultural, lingüística y educativa. La descolonización no puede entenderse como un rechazo a la lengua extranjera, a los profesionales

¹⁴ Mario Rodríguez, "Bolivia: La tarea de la descolonización".

¹⁵ Jorge Lora y Teresa Gonzáles, "Los desafíos de la descolonización en Bolivia".

¹⁶ Javier Gonzáles, "Descolonización".

formados en universidades, o rechazo a los conocimientos occidentales, etc. Este tipo de acciones no pueden ser tomadas como elementos de la descolonización, por lo que es necesario llegar a un diálogo pedagógico en el que converjan las posiciones de la dominación y la sumisión.

5. Los contenidos culturales y lingüísticos en el currículo educativo

La teoría del ‘aprendizaje significativo’ de Ausubel (1978) pone énfasis en los contenidos que permitan interpretar, reflexionar e identificar los problemas educativos. Se refiere al uso de materiales potencialmente significativos, es decir, algo que interese o llame la atención al estudiante. Implica que en este aprendizaje significativo existiría o debería existir una relación indisociable de aprendizaje y desarrollo. Por lo tanto, el aprendizaje significativo se opondría al aprendizaje mecánico y repetitivo. Del otro lado, la teoría gestalista o teoría de campo (M. Wertheimer, W. Kohler y K. Koffka, 1880 – 1886) considera que la conducta es una totalidad organizada, por tanto, la concepción fraccionada deforma y distorsiona la significación del conjunto, lo que quiere decir que no es posible enseñar por partes o de manera seccionada. Al mismo tiempo, Lundgren (1992) sostiene que el contenido de nuestro pensamiento es el reflejo de nuestra cultura y de nuestra sociedad. Así, por ejemplo, la conceptualización del tiempo implica una concepción cíclica de éste, las actividades están relacionadas con la naturaleza, la mañana sucede al amanecer, la noche comienza con el crepúsculo, etc. Todo esto, con la industrialización y con el mundo moderno, ha sido sustituido por una concepción lineal del tiempo, dividido en horas, minutos, etc., que rompe radicalmente con la concepción cultural del tiempo y espacio del mundo andino.

La práctica del paradigma del ‘aprendizaje significativo’ debe tomar en cuenta el entorno sociocultural del individuo y de su comunidad, cuya base está en la experiencia cognitiva de la vida cotidiana. Se debe tener cuidado en introducir contenidos que comuniquen mensajes implícitos, como uso de términos tabúes o palabras soeces o consideradas como sagradas por la cultura, ya que no se puede atropellar los valores y saberes de los pueblos. Los textos de enseñanza deben tomar en cuenta los elementos y los valores culturales traducidos en unidades, en módulos, o en un conjunto de términos léxicos apropiados que permitan comprender y explicar la realidad cercana a la experiencia del individuo, de los alumnos y de la comunidad. Por lo tanto, estamos hablando de los contenidos del currículo, culturalmente pertinentes y lingüísticamente apropiados.

La lengua es el bien común de la humanidad; conocerla y practicarla es poseer un capital del que una persona es dueña y nadie puede despojarlo

de éste. La lengua, a través de su léxico y sus formas de expresión, facilita al niño a desarrollar los conocimientos y apropiarse del contexto de su entorno social. La lengua es uno de los factores fundamentales en la vida de los seres humanos. Los estudios psicológicos demuestran que el vocabulario activo de niños de 3 a 4 años, adquirido en el seno familiar y de su entorno social, aumenta hasta alcanzar dos mil palabras. Un niño, antes de leer y escribir, necesita de unas tres mil palabras, lo que permite su desarrollo. Este caudal léxico debe reflejar el mundo real del niño. Asimismo, existen estudios que establecen que un niño alcanza casi el dominio de su lengua a los 3 ó 4 años, lo que permite el logro de su capacidad comunicativa.¹⁷ El léxico básico que utiliza el niño de los 5 a 6 años, le permite comunicarse con eficacia para el fortalecimiento de sus experiencias culturales, la conservación de las tradiciones de su entorno sociocultural, el rescate de conocimientos de sus antepasados, el aumento y el fortalecimiento de su autoestima, etc. Este conjunto de aspectos constituye la totalidad de elementos culturales del individuo como parte activa de la sociedad.

La cultura crea y transforma al hombre y, a la vez, el hombre crea y construye la cultura; en esta dimensión existe una relación dialéctica del hombre como totalidad y el individuo como persona. Dentro la teoría constructivista, el aprendizaje debe tomar en cuenta el entorno sociocultural del individuo y de su comunidad.¹⁸ En este contexto, el aprendizaje también debe entenderse como la apropiación de los saberes culturales por parte del individuo, desechando los criterios de conocimiento formal, mecánico, desigual y parcial. Si los contenidos culturales tomaran en cuenta el conjunto de experiencias que permita el 'aprendizaje significativo', contribuiría a que el niño asuma su identidad, refuerce sus valores culturales, ya sea en el seno de la comunidad así como en la escuela. Por ejemplo, los contenidos curriculares de la Reforma Educativa de 1994, en muchos casos, han reflejado otra realidad, comunicando mensajes quiméricos o proporcionando significados implícitos, modificando ingenuamente algunos significados culturales de los pueblos.

Una Educación Intercultural y Bilingüe con estas características es atropellar la ética y los valores culturales de los pueblos. Hasta puede convertirse en algo que pone en el tapete aquellos elementos considerados como prohibidos y sagrados por la cultura. La enseñanza de la lengua como conocimiento y expresión de cultura requiere de la incorporación de los elementos culturales de las comunidades, de la vida cotidiana, traducidos en el capital léxico. Esto, a su vez, debe permitir al niño concebir la realidad

¹⁷ Alberto Anula, *El abecé de la psicolingüística*, p. 37-54.

¹⁸ Jean Piaget, *El lenguaje y el pensamiento en el niño*.

histórica del pasado, el presente y su proyección cultural, para que dichos contenidos sean culturalmente pertinentes y lingüísticamente oportunos, en esta época de transformación social.

6. El léxico, componente fundamental de la enseñanza y aprendizaje

La vieja noción empírica consideraba al léxico como un repertorio, un inventario, un saco de palabras.¹⁹ Sin embargo, esta vieja noción del léxico como nomenclatura fue superada por la del léxico como un conjunto de estructuras relacionadas con la lengua y el pensamiento. Bajo esta concepción aparecen términos de noción de sentido, campos conceptuales y con otras denominaciones que permiten entender las relaciones de las palabras y sus significados. Estos aspectos ya fueron estudiados desde hace mucho tiempo por los semánticos, como J. Tier (1931), G. Matoré (1953), P. Guiraud (1982), L. Hjelmslev (1976), entre otros. Para estos autores, el sistema lingüístico está relacionado con el mundo exterior y con la manera de concebir el mundo, a su vez, se desarrollan según las necesidades de cada cultura.

Los gauchos argentinos, por ejemplo, tienen cerca de doscientos términos para denominar al caballo según sus pelajes, mientras que los franceses sólo una docena de compuestos. Los gauchos tienen diez veces más ancha la red que cubre el campo nocional, respecto a los franceses. Los africanos conocen más de sesenta especies de palmeras, en cambio para otras culturas no serán necesarios estos criterios de clasificación, sino otros aspectos. Los esquimales tienen una variedad de denominaciones para la nieve; nieve que cae, nieve congelada, nieve granulada, nieve de diferentes épocas, etc.²⁰ En los colores, aunque son percibidos de la misma manera, existen varias formas de asociaciones según las culturas: así por ejemplo, el negro puede representar sensualidad en una parte, mientras que en otros lugares significa duelo o simboliza la identidad de una cultura. En español existen dos términos diferentes para 'rojo': uno para denominar a la sangre y el otro al color rojo, mientras que en aymara existe sólo la palabra *wila*, que denomina a la sangre y al color rojo. El aymara tiene varios términos para denominar a la *llama*, ya sea por su color, tamaño, edad, vellón, etc. Las diferentes denominaciones de las *clases de suelos* son importantes para los agricultores, así como para el aymara es importante conocer los más de trescientos términos de variedades de papa y sus diversas clasificaciones.

¹⁹ Georges Mounin, *Los problemas teóricos de la traducción*, pp. 91-94.

²⁰ *Ibid.*, pp. 223-229.

Por lo tanto, el léxico de una lengua está en función de las necesidades de sus usuarios y en sus descripciones se propone trabajar con un léxico base, a partir de las experiencias de la vida cotidiana de las comunidades. Este conjunto de vocabulario, además, debe estar de acuerdo con las necesidades sociales y objetivos específicos del área o disciplina de conocimiento. Por ejemplo, en *agronomía* se puede trabajar con un léxico base especializado, en *culinaria* con términos relacionados con la alimentación que el medio ofrece, en *derecho* con el léxico jurídico, y así sucesivamente. La lingüística ofrece la clasificación por el criterio de taxonomías o por otros criterios, como campo léxico, campo semántico, por familias de palabras, o por palabras ‘parecidas de familia’, en la terminología de L. Wittgenstein.²¹

Las lenguas originarias de Bolivia, como resultado de los procesos históricos, socioculturales y por la superposición de estratos de lenguas dominantes, no lograron el desarrollo deseado. Este hecho pone en enorme desventaja la aplicación de un nuevo modelo educativo, ya que una de las limitaciones reales existentes en las lenguas indígenas es la brecha léxica que nombre objetos, cosas y acciones del mundo moderno. Sin embargo, las lenguas antiguas y modernas del mundo están relacionadas con la conservación, la incorporación de elementos léxicos nuevos y de creación reciente, lo que facilita el desarrollo y su evolución. En este marco, en la actualidad ya existen estudios y contribuciones importantes al desarrollo del léxico del idioma aymara, realizados por I. Apaza (2009 – 2010) y otros autores que aportan a esta área de la lingüística aymara.

El vocabulario de la lengua se conserva, evoluciona y responde a las necesidades socioculturales de sus usuarios. Así, en aymara, una comunidad agrícola y/o ganadera, de preferencia tendrá términos relacionados con estas actividades como *qhulliña* (roturar la tierra), *sataña* (sembrar), *llamay* (cosecha), *ali* (planta), *uywa* (ganado), *qarwa* (llama), *iwisa* (oveja), *awatiña* (apacentar ganados), etc. En el sistema sociocultural de una comunidad en la que se practican la reciprocidad e intercambio, se utilizan términos como *ayni* (ayuda mutua en cualquier actividad), *jayma* (trabajo común en bien del pueblo), *chari* (préstamo en especie), *chhala* (intercambio de producto por producto), *minka* (trabajo con alguna retribución), entre otros. En culturas en las que la visión del mundo difiere de la occidental por la relación íntima existente entre la naturaleza, los animales y el hombre, se practican ceremonias, ritos de veneración a los seres protectores. Entonces, son significativos términos como *waxt'a* (ofrenda a la madre tierra), *ch'alla* (libación a los seres protectores), *inti tata* (padre sol), *phaxsi mama* (Madre luna). En las culturas en las que persisten sistemas de autoridades originarias,

²¹ *Investigaciones filosóficas*, pp. 87-99.

existen términos relacionados con los conceptos socioculturales, como *jilaqata* o *jilanqu* (autoridad comunal), *awki* (anciano consejero de la comunidad), *mallku* (autoridad originaria), *kamani* (autoridad que cuida los cultivos), etc. Todo esto va siempre en relación con las necesidades, las experiencias cotidianas y la visión aymara del mundo.

La creación léxica es otro de los recursos que posee la lengua para nombrar objetos y conceptos relacionados con la ciencia, la técnica y la modernidad. Los términos nuevos se crean ya sea por analogía, por composición, derivación, por procesos fonéticos o semánticos.²² Por ejemplo, los aymaras denominaron a la máquina de escribir *t'iqi t'iqi*, término relacionado con la onomatopeya, es decir, con el ruido que emite este objeto al momento de utilizarse. Nombraron *lata jamach'i* (pájaro de lata) al avión, por su apariencia con el ave que vuela por el cielo; o *uñch'ukiña* (mirar) al televisor, por ser un objeto que sirve para mirar, etc. Como se puede observar, todas las denominaciones anteriores están relacionadas con las acciones y las necesidades de la cultura. Por esta razón es importante considerar el desarrollo del léxico a partir de los recursos propios de creación léxica de los que dispone la lengua.

Los conceptos intrínsecos y novedosos de interculturalidad, educación bilingüe, rescate cultural y otros, son resultado de un proceso dinámico en el que convergen diferentes fenómenos y disciplinas como la antropología, la psicología, la sociología, la sociolingüística, la lingüística, la política, entre otras. De esta manera, los antecedentes considerados nos plantean que hasta el presente existe una interculturalidad mítica pero deseada, asimétrica y desigual por los efectos de la colonización. Estos conceptos relativamente nuevos se debaten en las esferas académicas y responden, todavía, a intereses de unos pocos que aun ostentan el poder y la fuerza, en desmedro de las mayorías marginadas. En la actualidad, varios conceptos educativos y culturales se han puesto de moda, pero se manejan como simples enunciados y no permiten superar con eficacia los diversos problemas lingüístico-culturales para lograr una sociedad justa, equilibrada y descolonizada. Entonces, es necesario implementar estrategias para poner en práctica los resultados de los debates que se generan en los niveles académicos. Esto se lograría llevando dichas reflexiones a las comunidades y profundizando esta problemática compleja, para allanar el camino verdadero hacia la descolonización de los pueblos indígenas.

²² Ignacio Apaza, *Los procesos de creación léxica en la lengua aymara*, pp. 69-70.

7. Proyección de las lenguas indígenas en el proceso de descolonización

Una política lingüística seria, responsable y consecuente debe contribuir a resolver los conflictos culturales y permitir el reconocimiento de los valores culturales y lingüísticos, la comunicación horizontal y fluida entre los pueblos. Debe conducir a valorar, desarrollar y difundir la diversidad de lenguas, así como garantizar la vida de las lenguas que se encuentran amenazadas. Los datos proporcionados por la UNESCO (2009) sobre la situación de las lenguas indígenas, señala que en el presente siglo podría desaparecer cerca del 50% de esta riqueza, ya que desde la década de los 90 ha aumentado vertiginosamente la desaparición de las lenguas minoritarias por el incremento de los conflictos lingüísticos. Esta situación se debe a que, de más de seis mil lenguas existentes en el mundo, sólo doscientas cincuenta lenguas tienen más de un millón de hablantes. Una lengua, para pasar de una generación a la siguiente necesita tener, por lo menos, más de cien mil hablantes²³, y gran parte de esta riqueza cultural tiene menos de cien mil usuarios por lengua, por lo que el pronóstico de la UNESCO parece ser irreversible. Por esta situación es necesario implementar una política lingüística que garantice a los hablantes el derecho de acceder a la información, conocimientos necesarios y la aceptación positiva de la riqueza lingüística y cultural de los pueblos indígenas.

En la perspectiva de proteger de la decadencia y contribuir en el desarrollo del aymara, desde el siglo XVI hasta el XX se presentaron cerca de cincuenta propuestas de los llamados 'alfabetos', elaborados por propios y extraños, para la representación gráfica de esta lengua. Según F. Layme (1984), en el pasado hubo tres corrientes que buscaron dotar de una ortografía al aymara, para que se constituya una lengua de tradición escrita: por una parte, la religiosa colonialista, que usó las lenguas indígenas para la evangelización; por otro parte, la indigenista, que buscaba la castellanización; y finalmente, la corriente reivindicacionista, que buscaba su revalorización y su cultivo.

Estos antecedentes dieron origen a la adopción de una escritura 'oficial' para las lenguas aymara y quechua (1983), hecho refrendado por el D. S. 20227 en 1984. Esta norma permitió la producción de textos académicos, educativos y de divulgación de los saberes y conocimientos de los pueblos, escritos en dichas lenguas. Esto contribuyó notablemente en la planificación de estatus del aymara y de otras lenguas indígenas, otorgando valoración e importancia a su representación gráfica. Asimismo, esta norma permitió realizar estudios relacionados con las ciencias y las técnicas desarrolladas por los pueblos andinos en la lengua aymara. A

²³ David Harrison, "Peligro de extinción para la mitad de las 7.000 lenguas del mundo".

su vez, existen resultados plausibles que demuestran la aplicación de las lenguas indígenas en textos académicos, religión, materiales multimedia, cine, televisión, traducción, etc. Esto significa que las lenguas indígenas tienen la capacidad funcional y poseen todas las posibilidades de alcanzar el nivel de lenguas normalizadas, en igualdad de condiciones que cualquier otra lengua del mundo.

8. Escuela neocolonial antes y después de las reformas

La educación es un espacio privilegiado para discutir los conceptos y las acciones de la descolonización. Asimismo, el maestro desempeña un rol fundamental en la implementación conceptual de términos como intraculturalidad, interculturalidad y descolonización, para llevarlos a la práctica real de la descolonización emergente de las necesidades socioculturales, históricas y políticas. En cambio, la escuela rural, antes y después de la reforma educativa de 1952 y en las últimas seis décadas, ha significado un proceso de desaprendizaje de las lenguas y culturas indígenas, y con ello la pérdida paulatina de saberes y conocimientos ancestrales. Estas acciones de desaprendizaje se constituyeron en la violación del derecho a la identidad lingüística y cultural propia, y a la convivencia de las diferencias. No sólo se inculcó la lengua del conquistador, sino que se anuló el uso de las lenguas indígenas, ocasionando la pérdida de la identidad cultural y lingüística, trastornando la autoestima de los hablantes de dichas lenguas.

Por esta razón, es necesario reflexionar sobre la importancia de la incorporación de los elementos culturales en los contenidos del sistema de enseñanza y aprendizaje oficial del país. En un contexto intercultural y plurilingüe como es Bolivia, todo modelo educativo debe tomar en cuenta el entorno sociocultural del individuo y de su comunidad, evitando contenidos que comuniquen mensajes implícitos que puedan atentar a la cultura. Los textos de enseñanza deben tomar en cuenta los elementos y los valores culturales traducidos en unidades, en módulos, o en un conjunto de términos léxicos apropiados.

La lengua, mediante los procedimientos de la connotación y la denotación, permite la conceptualización y la comprensión de un conjunto de acciones, objetos y sus atributos, reflejadas en el léxico. Por otra parte, todo hablante nativo posee el conocimiento intuitivo de su lengua, mediante el que es capaz de producir e interpretar un conjunto infinito de oraciones que constituyen a la lengua. Esta competencia lingüística que es innata en los seres humanos, facilita al niño el desarrollo de los conocimientos y le permite apropiarse del contexto y de su entorno

sociocultural. De esta manera, el niño fortalece sus experiencias, la conservación de las tradiciones culturales, rescate de conocimientos de sus antepasados, etc. En la concepción contemporánea, el aprendizaje consiste en la apropiación de los saberes culturales ancestrales por parte del individuo, superando los criterios de conocimiento formal impuesto, mecánico, clasista, desigual y parcial. Si el currículo 'oficial' tomara en cuenta en sus contenidos el conjunto de experiencias socioculturales que permita el 'aprendizaje significativo', contribuiría a que el niño asuma su identidad, refuerce sus valores culturales en el seno de la comunidad, en la escuela y en su entorno social. En consecuencia, este modelo educativo debe partir por el reconocimiento y respeto de la variedad y las diferencias culturales para fortalecer la identidad cultural, en la perspectiva de redescubrir el pasado histórico y proyectarse desde propias experiencias hacia los conocimientos universales.

Los paradigmas distintos a los modelos tradicionales de la educación boliviana, nos sitúan en el camino más apropiado hacia una descolonización constructiva. En este sentido, todo paradigma educativo responde al modelo de hombre y a la sociedad que un país establece y determina para liberar o crear dependencia. Por lo tanto, la alternativa de la educación liberadora y descolonizadora debe contribuir a comprender y explicar la realidad. Por el contrario, la educación convierte al individuo en sumiso, poco reflexivo y lo confunde con otra realidad, haciendo creer y simular la legitimidad de un determinado modelo educativo. No se puede seguir cayendo en el coloniaje pedagógico al que refiere Rolando Barral ²⁴, y es necesario cuestionar la ausencia del análisis de contenidos en los materiales de la última reforma: ¿Qué tipo de valores pretende afirmar o modificar en los educandos? ¿A qué responde? ¿Cuáles son sus finalidades? Así, en las reformas, los gobiernos de turno sólo buscaron un impacto más de corte político, antes que un impacto pedagógico. Los resultados son los fracasos virtuales de dichas reformas.

9. Descolonizar la educación y desarrollar las lenguas indígenas

En la actualidad, todavía se reconoce como único y universal el conocimiento moderno y científico, sin tomar en cuenta los otros saberes. La ciencia se desarrolla y emergen paradigmas que explican los fenómenos lingüísticos y culturales relacionados con los pueblos sometidos o culturas indígenas, mediante disciplinas relativamente nuevas como la etnociencia, etnotecnología, ciencias cognitivas, saberes andinos, etc.

²⁴ *Reforma Educativa (MEC – BOLIVIA) Más allá de las recetas pedagógicas*, p. 236.

Ante esta realidad, el colonialismo no sólo es el enfrentamiento entre culturas, sino que toma varios matices de tipo político y económico que tienden a reproducir la división de clases, la lucha por el poder, etc. Este mismo proceso de colonización se circunscribe a la lengua, es decir, las relaciones entre lengua dominante y dominadas.²⁵ Por lo tanto, el proceso de descolonización también se practica en el sentido lingüístico, lo que implica la descolonización cultural y conceptual. Esto significa recuperar y valorar las funciones comunicativas de las lenguas indígenas, comprender que la lengua es marcador simbólico de identidad cultural y la lealtad lingüística está arraigada en sus hablantes. En este contexto, las luchas por lograr una educación de calidad, como un factor de la superación continua, son intentos por lograr la “descolonización educativa”, reflejados en Leyes, Reformas, Decretos, etc., que no están dando resultados concretos.

Desde la promulgación de la Ley 1565 [RE], la ‘interculturalidad’ era la consigna de la educación boliviana, que se enfrentó con varias limitaciones conceptuales, especialmente con la aparición posterior de términos como intra-culturalidad y *vivir bien*, que resultaron sueños quiméricos y utópicos, difíciles de llevar a la práctica. Para construir este proceso de descolonización, una de las herramientas claves es el uso de idiomas indígenas en el sistema educativo que, a su vez, debe abarcar la esfera pública para que todos los involucrados asuman plenamente el bilingüismo.

La mayoría de los pueblos originarios en Bolivia aún hablan, principalmente, el quechua, el aymara y guaraní, y gran parte de ellos habitan en áreas rurales. Según Félix Patzi “la interculturalidad sólo fue interpretada desde el aspecto del idioma, pero no rescató a la población indígena para un proceso educativo mediante un adecuado contenido curricular”.²⁶ Lo que habría querido decir, que se manejó más a nivel conceptual, alejado de los niveles prácticos, generó un rechazo de sectores importantes de maestros y de padres de familia (R. E., 1996).

En América Latina se gestaron varios movimientos sociales importantes por la reivindicación de las lenguas indígenas, en su mayor parte protagonizados en México, Bolivia, Perú, entre otros. Estos movimientos también se realizaron en el Paraguay (2004) a favor de la lengua guaraní y por su importancia destacamos los aspectos más relevantes. En un documento enviado por los indígenas del Paraguay (Movimiento de Educadores Jekupytyrâ, 2010), se exige al presidente de Bolivia Juan Evo Morales que las lenguas quechua, aymara y guaraní sean declaradas, a todos los efectos y sin restricción alguna, lenguas oficiales y del trabajo

²⁵ Calvet, *op. cit.*, pp. 71-72.

²⁶ “Sociedad y discurso”, p. 4.

del Mercado Común del Sur [MERCOSUR], junto con el portugués y el castellano. En una fase posterior se estudiaría la protección y la promoción para las lenguas americanas de demografía más reducida. Esta demanda se sustenta en el hecho de que en América, de norte a sur y de oeste a este, es el único continente del mundo en que ninguna lengua indígena se ha normatizado o normalizado, ni ha sido adoptada en forma plena, íntegra y normal por todos los organismos estatales e interestatales. Mientras tanto, en Europa han sido normalizadas y oficializadas, lenguas con menor número de hablantes que el quechua, aymara y el guaraní. Estos antecedentes refuerzan las exigencias en favor de la reivindicación de las lenguas indígenas de la región andina y amazónica.

La solidaridad lingüística y el proceso intercultural permiten la apertura a la descolonización y nos conducen al desafío de construir una sociedad equitativa y con justicia social, para que sus miembros se sientan dignos de pertenecer a una cultura determinada. Al mismo tiempo, permite la posibilidad de mirar al mundo de maneras diferentes para fortalecer la diversidad como riqueza de la humanidad en su conjunto. Por lo tanto, la educación descolonizadora surge de la necesidad imperante para cambiar el pensamiento colonizador, que responde a estructuras coloniales que no permiten el accionar de una política transformadora de estructuras académicas, sociales, económicas, sin antes descolonizar la mente de los operadores del sistema educativo.²⁷

10. La Ley Educativa Avelino Siñani – Elizardo Pérez

Después de eminentes fracasos de las Reformas Educativas del pasado, se promulga una Ley alternativa que superaría los diversos problemas que enfrentaron las anteriores disposiciones debido a varios factores. Ésta es la Ley Educativa Avelino Siñani - Elizardo Pérez²⁸, que incorpora la formación trilingüe: en lengua originaria, en castellano y en lengua extranjera. La enseñanza trilingüe, que significa el uso de tres idiomas en el sistema educativo, puede enfrentarse con las mismas limitaciones del pasado (el caso de la Reforma Educativa, de 1994), como: falta de recursos humanos calificados, tiempo y horarios, lugar de los tres idiomas en el currículo, su diseño, carencia de materiales educativos adecuados a las necesidades regionales, etc. En el área rural, el idioma nativo se considera de enseñanza y en esta lengua los niños y niñas aprenden las demás

²⁷ Ministerio de Educación, *Bolivia: Educación descolonizadora*.

²⁸ Ley AS-EP, Artículo 7.

materias; por otro lado, para los niños del área urbana, el castellano es el idioma de aprendizaje. Sin embargo, es igualmente necesario dominar ambos idiomas para la interacción comunicativa: el castellano para las poblaciones rurales es la lengua de aprendizaje, pero se enseña un idioma nativo según las necesidades del estudiante.

Según la Ley Educativa [AS-EP], los estudiantes de colegios fiscales y particulares aprenden en un idioma originario en las poblaciones de predominio de la lengua originaria y el castellano como segunda lengua. Mientras que en comunidades de predominio del castellano, la lengua originaria se considera como segunda lengua. La enseñanza de la lengua extranjera se inicia desde los primeros años de escolaridad, continuando en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional.²⁹ Este artículo de la Ley, en cierta medida, es más favorable para las lenguas extranjeras, y para que las lenguas originarias se asienten en la vida cotidiana de sus hablantes es necesario realizar varios esfuerzos para ponerlas en el umbral correspondiente, para que los estudiantes adquieran la competencia comunicativa en la lengua de enseñanza y en la lengua de aprendizaje.

La nueva Ley no es clara acerca del uso de las lenguas indígenas en la Educación Superior, por ejemplo, en las universidades y en los programas postgraduales. Sin embargo, en la actualidad ya se enseñan estas lenguas en las diferentes instituciones de formación superior, así como existen antecedentes de presentación de documentos académicos y sustentación de tesis de grado en lenguas originarias. En países como México y Canadá, hace mucho tiempo, se introdujo las lenguas indígenas en los niveles de formación académica, en los postgrados y en la producción de textos. Por lo tanto, la concepción de la educación descolonizadora ya tiene sus inicios y puede poner fin a las fronteras étnicas, ya sea en el campo académico, laboral o religioso.

La obligatoriedad de saber un idioma originario en la educación debe abarcar también a otros ámbitos públicos, sin privilegiar las concepciones del mundo occidental relacionado con la administración, la política, la religión, etc. En los debates sobre los alcances de la descolonización surgen afirmaciones como: "Para ser autoridad, para ser candidato a presidente o diputado o prefecto, uno de los prerrequisitos va a ser el manejo del idioma nativo. También va a ser un requisito para ser un funcionario público o para ser docente".³⁰ Este requisito, por las necesidades comunicativas, para acceder a los saberes andinos y a los conocimientos de los pueblos indígenas, ya se está aplicando en algunas entidades laborales y en diferentes instituciones educativas.

²⁹ *Ibíd.*

³⁰ Rita Cancino, *La descolonización lingüística de Bolivia*, p. 18.

Evidentemente, el conocimiento de las lenguas indígenas y el bilingüismo es una alternativa para terminar con la desigualdad social y es el camino apropiado para poner fin a los estigmas y estereotipos sociales. Con ello se acabarían también las asignaciones sociales estigmatizantes de lo nativo, autóctono, vernácula, etc., y se terminarían los estereotipos de designar a estas lenguas como bárbaras, feas, toscas, ásperas, etc., según la mentalidad colonial. La superación de esta problemática social y clasista requiere de una conciencia lingüística y cultural y de apoyo decidido por parte de las instituciones públicas, como universidades, los gobiernos departamentales y municipales, usuarios de las lenguas originarias y la solidaridad lingüística de los hispanohablantes.

Se deben realizar actividades multifacéticas para cambiar el pensamiento tradicional de los docentes, de estudiantes y de padres de familia. Hay que hacer entender la capacidad de las funciones comunicativas de las lenguas indígenas y demostrar que su éxito depende de las actitudes que adopten sus instituciones sociales y sus utilizadores. Entonces, corresponde implementar actividades relacionadas con la promoción social de las lenguas originarias, reflejadas en paisajes lingüísticos que incluyan las lenguas indígenas expresadas en letreros, anuncios públicos, propagandas, gigantografías, señalización de tránsito y medios masivos de comunicación.

11. El mito de la educación ‘liberadora’ y la interculturalidad

Con la Ley Educativa [AS-EP], la educación pretende ser única, diversa y flexible para el sector público, de convenio y privado. La educación sería diversa porque respondería a las características de cada región; y sería flexible porque el currículo único podría ser adaptado y/o adecuado según las necesidades.³¹ En este sentido, abriría la posibilidad de la participación plena de los sectores sociales en el marco de respeto de las diversas expresiones culturales.

Los bachilleres concluirían, a su vez, con el aprendizaje de tres idiomas: la lengua nativa (madre), el castellano y una extranjera que será de elección libre. No se debe considerar como problema el uso y la adopción de la escritura de las lenguas indígenas que no es propio; al contrario, se debe entender que las grafías del aymara y quechua están basadas en el castellano, que tampoco es propio, sino que utiliza el sistema latino, que utilizó las grafías del griego y éstos de los fenicios. Por lo tanto, no es posible hablar de una escritura propia frente al poder de la imprenta

³¹ *Ibíd.*, Artículo 3.

y las necesidades de divulgación de conocimientos desarrollados por los pueblos dominantes mediante textos escritos.

Al presente, existen ejemplos en los que las lenguas indígenas también se aprenden voluntariamente: en la vida empresarial, en profesionales del derecho, en los postgraduantes, maestros y en otros sectores de conocimiento académico y científico. Existen empresarios extranjeros que han empezado a aprender quechua y aymara para comunicarse mejor con la población indígena de Bolivia. Actualmente, en los países europeos como Italia, Francia y España existe interés de aprender el aymara, lo que significa que la vitalidad de esta lengua va en aumento y fortalece el camino de la descolonización lingüística en Bolivia.

Sin embargo, debemos reconocer que por mucho tiempo, Bolivia ha apostado por la homogeneización lingüística y cultural sin tomar en consideración la predominancia de la población indígena. En distintas etapas de la colonia y república, los pueblos indígenas han luchado por legitimar sus propias formas de organización social para reivindicar sus derechos, y junto con las reivindicaciones sociales y políticas también está la lucha por los derechos lingüísticos. Por otra parte, la interculturalidad requiere de una conceptualización adecuada para comprender y llegar a una práctica real de este postulado para lograr la descolonización. En la concepción humanista, la interculturalidad se entiende como una relación respetuosa y equilibrada entre culturas, se contrapone a la posición integracionista (diversidad vs. globalización) y permite las posibilidades de reforzar la autonomía cultural.³² Se parte del criterio de una relación mutua de la cultura indígena y la cultura occidental; para la práctica intercultural, se debe, como condición necesaria, devolver la dignidad a las culturas indígenas, reconociendo todos los valores como las técnicas, costumbres, tradiciones, religión, etc. Esto implica que la interculturalidad es concebida como una interacción de diálogo de participantes de diversas culturas, reflejada en la libertad y ejercicio pleno de sus derechos en todos los ámbitos de la vida y, *no* como la superposición de una cultura sobre otra practicada por la colonización.

La práctica y el ejercicio de la *interculturalidad*, consiste en la desaparición efectiva de la dominación, la imposición, la discriminación, el etnocentrismo, entre otros. Por lo tanto, es necesario promover un diálogo de respeto mutuo basado en el intercambio y la reciprocidad (hoy por ti mañana por mí) y de relación mutua de valores culturales de manera simétrica. Sin embargo, la *interculturalidad* del presente parece estar lejos de este deseo y nos plantea otro contexto para comprender esta proble-

³² Ruth Moya, "Interculturalidad y educación bilingüe", p. 42.

mática³³. Claro está que los saberes y los conocimientos andinos están vigentes, empero siguen considerados como insuficientes y jerárquicamente inferiores a los conocimientos occidentales. Los conocimientos alcanzados por los pueblos indígenas reflejados en: la técnica de la irrigación, la práctica del *suka qullu* en el cultivo, la curación de enfermedades, el pronóstico del tiempo y otros, para los occidentales no tienen valor, por lo que esta pretensión sigue en lo mítico.

Los conocimientos y los saberes de los pueblos originarios, enfrentan una desventaja frente a los que ostentan el poder basado, fundamentalmente, en la economía de mercado y en la distribución desigual de riquezas. Entonces el valor asignado al *capital cultural* de los pueblos indígenas como tradiciones, lengua, religión y otros, se encuentran en una situación irregular frente a los conocimientos colonizantes. Sin embargo, con los cambios sociales de los últimos tiempos, ya existen intelectuales, profesionales y políticos representantes de los pueblos indígenas. Esta situación de avance social permite contrarrestar las valoraciones estereotipadas de parte de algunos estratos dominantes de la sociedad que aun ostentan la colonización.

12. Rol de la comunidad educativa

Según J. A. Jordán, los maestros familiarizados con el concepto de Educación Intercultural, acogen esta noción de un modo más simple, sin profundizar su importancia trascendental.³⁴ Lo dicho se refleja en investigaciones realizadas en Australia, México y otros países donde se viene experimentando con este modelo de educación. Muchos maestros hasta el presente trabajan con conceptos de cultura y de Educación Intercultural de tipo 'humanista', como si se tratase de una atención a otras formas de vida como el folklore, artística, etc. En esta concepción superficial está ausente el verdadero significado de esta propuesta educativa. La interculturalidad no se ha entendido como un medio que permita a los niños a conducirse a la vida de los educandos, como una vía de acceder a la igualdad de derechos y de oportunidades, respecto a las sociedades dominantes. Se concibe todavía, como algo 'romántico' más que 'práctico' y esto se debe a que algunos profesores, en su pensamiento pedagógico, suelen ser poco reflexivos y menos críticos con estos conceptos, como consecuencia de una educación monocultural, unilingüe y colonizadora.

³³ Alberto Paucara, "La interculturalidad vivida", pp. 43-8.

³⁴ *Los maestros ante la educación y la escuela multicultural*, p. 19.

Una Educación Intercultural y Bilingüe debe permitir al alumno, el ejercicio pleno de sus derechos y acceder a la igualdad superando los problemas de la injusticia y de desigualdad social. Por lo tanto, es necesario superar la concepción tradicional de una educación 'integracionista' que asume una educación bicultural con actitud muy pasiva. En este concepto integrador subyacen los criterios de que los problemas de los distintos grupos étnicos se superan integrándolos a las 'mayorías' o, en su caso, aniquilándolos, como está sucediendo en muchas partes del mundo como consecuencia de la inhumana globalización. En este contexto, se conciben dos corrientes diferentes: 1) los que propugnan una educación nueva como una propuesta de reivindicación ideológica y política, y 2) la tendencia tradicional y retrógrada de la educación integracionista que sostiene que "no hay que crear problemas, donde no existen".

La situación actual nos impone la necesidad de eliminar el concepto tradicional, de la educación aculturizante. En los umbrales del siglo XXI, la educación contemporánea no puede seguir bajo la responsabilidad de quienes desconocen la realidad sociocultural y lingüística del país. Un modelo educativo como el que sostiene la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez, debe incorporar la lenguas maternas y las experiencias cognitivas de los pueblos originarios como una forma de recuperar y desarrollar los saberes locales, regionales y nacionales. Está visto que el modelo educativo vertical e impuesto del pasado no dio oportunidad de la participación de los padres de familia, ni juntas escolares en la elaboración de programas de enseñanza. De esta manera, la educación estaba sometida a una situación colonial en la que sólo tienen valor los conocimientos históricos y socioculturales de los colonizadores.

En el pasado inmediato, la Reforma Educativa (Ley 1565) estaba a cargo de personas e instituciones que desconocían la realidad de los pueblos originarios, y no tomaron en cuenta los conocimientos previos de los niños, adquiridos en el seno familiar y en su comunidad. Las experiencias académicas han demostrado que, por ejemplo, los bachilleres que provenían de unidades educativas denominadas en 'transformación' por la Reforma Educativa de 1994, ingresaron a las universidades con limitaciones mucho más marcadas que los estudiantes, anteriores a dicha reforma. La escuela, aunque denominada intercultural, siguió siendo integracionista con todas sus implicaciones. Para superar estos problemas es importante brindar mayor atención en la formación de docentes con un concepto profundo de la interculturalidad, de manera que los maestros conciban este concepto como algo trascendental y factible. Sólo de esta manera se puede posibilitar el surgimiento de un modelo educativo de acuerdo a las necesidades y características de los pueblos originarios, es decir, de y para los pueblos originarios.

Del mismo modo es necesario llegar a la mente del profesor de aula y convencerlo de que existe una forma de alcanzar la Educación Intercultural y Bilingüe. Los maestros deben entender que tienen niños que provienen de diferentes grupos étnicos y de diversas clases sociales, que son diferentes en sus comportamientos como consecuencia de los distintos factores de orden social, económico, cultural, religioso, etc. Si la descolonización educativa permite superar los conceptos estereotipados de la enseñanza de las lenguas indígenas como 'dañinas, deficitarias, entorpecedor' del progreso académico y de la integración social, las estrategias de enseñanza y aprendizaje y las propuestas pedagógicas de formación docente deben permitir superar estos aspectos negativos para trascender, no sólo en los sujetos educandos, sino en otros ámbitos sociales para transformar la educación boliviana en su conjunto.

En el marco de este desafío, los maestros requieren tener una formación que permita observar la realidad del niño aymara o quechua, sobre todo, debe contar con la disponibilidad y compromiso con su pueblo. Esta formación, su disponibilidad y su compromiso, permitirá al maestro, observar y valorar la identidad del niño y su propia identidad como parte transformadora de una sociedad más justa y equilibrada. La educación 'oficial', por lo tanto, debe integrar en sus programas contenidos étnicos específicos haciendo desaparecer, en la práctica y terminantemente, la odiosa división de una educación rural destinada para los pobres y gente del campo, de escasos recursos, etc., y la educación urbana para la gente de las ciudades, pudientes y de clases altas, lo mismo que la educación fiscal y privada.

Todo esto nos lleva a la defensa cultural que forma parte de los pueblos originarios de esta parte de América. Las prácticas culturales permiten conservar las tradiciones de los pueblos, mantener y cultivar los conocimientos heredados de los antepasados que, en su conjunto son elementos y mecanismos del ejercicio de la identidad cultural. La idea de la oposición al modelo de la educación tradicional, la resistencia a la pérdida de los valores culturales y la lengua, se traduce en la búsqueda de un reencuentro con su historia para reafirmar y fortalecer la identidad de los pueblos. Para esto es necesario que dichas acciones emerjan de los mismos protagonistas de la cultura, no puede venir de afuera ni de extraños. El planteamiento de una educación de y para los pueblos originarios debe convertirse en un postulado irrenunciable para desarrollar los valores, la identidad histórica y cultural de los pueblos originarios.

En este contexto, la escuela debe convertirse en vehículo de preservación de la cultura, de la lengua y de la identidad dentro el contexto local, regional y nacional. La participación de los padres de familia, de los ancianos

y las autoridades de las comunidades, los constituye en componentes fundamentales del avance del nuevo modelo educativo, ya que son ellos los portadores de los conocimientos culturales, de sus necesidades, etc. La escuela intercultural debe permitir al niño valorar y desarrollar conocimientos a partir de su realidad más cercana, es decir, de la familia, compartiendo con otras comunidades y proyectándose hacia conocimientos universales. Por ello, existen razones fundamentales de la formación de docentes capaces de comprender el contenido profundo de la Educación Intercultural y Bilingüe.

Consideraciones finales

Las diferencias sociales, basadas en la distribución desigual de riquezas, la discriminación social, la falta de respeto a la diversidad cultural y lingüística, son aspectos que llevan a la búsqueda de la descolonización cultural, lingüística y educativa de los pueblos indígenas. Frente a estos problemas socioculturales es necesario pasar de una colonización mental, a una descolonización efectiva para construir una sociedad equitativa y con justicia social. Sin embargo, por su complejidad, el concepto y los debates de la descolonización se encuentran todavía en el plano académico y no sabemos aún cuanto tiempo tomará llevarlos a la práctica. Por lo tanto, quedan muchas incógnitas sobre cuándo se aplica en los hechos la descolonización y no se sabe cómo operan estos conceptos en la práctica cotidiana, aunque el concepto de la interculturalidad fue ya un debate de las organizaciones sociales en la década de los ochenta.

Las luchas por las reivindicaciones de los derechos de las lenguas indígenas de Bolivia es parte de una tendencia generalizada y latente en América Latina y en el mundo. Estas demandas por las reivindicaciones culturales y lingüísticas, en los últimos 25 años, se han incrementado con los movimientos socioculturales que luchan por la emancipación de las lenguas socialmente avasalladas. Asimismo, se están realizando enormes esfuerzos en diferentes partes del mundo para recuperar las lenguas en situación de amenaza y alcanzar el nivel de una lengua normalizada.

Paradójicamente, hace unos 30 años, los propios aymaras y quechuas mostraban poco interés en sus lenguas, porque los colonizadores habían inculcado sólo los valores occidentales del mundo moderno, haciendo creer que lo suyo no tenía valor. Consideraban a sus lenguas como carentes del valor funcional y utilitario, quedando limitado su uso a ciertas esferas sociales y familiares. Como resultado de los estigmas sociales, mucha gente tenía miedo y sentía vergüenza de usar su lengua. Sin embargo, hoy en día estas lenguas se practican más libremente en distintos niveles sociales, en universidades, centros de enseñanza y en los diferentes medios masivos

de comunicación. Asimismo, los indígenas se han introducido en el campo académico, en la religión, en el campo militar, en la política, lo que significa que la situación de la neo colonización tiende a cambiar.

Por lo tanto, las tareas y las acciones de la descolonización lingüística forman parte de un plan estratégico para los pueblos indígenas, que implica devolver el orgullo de la lengua y recuperar la autoestima para fortalecer el desarrollo cultural y lingüístico. Sin embargo, tampoco es raro que haya protesta y resistencia a las reivindicaciones de los derechos de los pueblos indígenas por considerar que el uso de las lenguas indígenas es sinónimo de atraso nacional. Por otra parte, estas luchas por las reivindicaciones sociales y culturales de los pueblos originarios, para los grupos sociales siempre privilegiados, se constituyen en una amenaza seria, ya que se pretende lograr la igualdad social real, efectiva y con justicia social.

Las consideraciones anteriores son fundamentos para recuperar la dignidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas para que el nuevo modelo educativo incorpore los diferentes aspectos lingüísticos y socioculturales. Esto implica prestar mayor atención a la situación sociocultural de los niños y los contenidos educativos deben ofrecer un caudal léxico pertinente y según las necesidades de la comunidad. Se debe partir de la consideración del entorno sociocultural de los usuarios y de la comunidad como medio más importante del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los contenidos curriculares deben reflejar las necesidades de los pueblos y deben estar orientados hacia la construcción de conocimientos más generales, como elementos que conduzcan no sólo a la superación del individuo, sino a convertirlo y transformarlo en un miembro activo de la sociedad y de su cultura.

Bibliografía

APAZA, Ignacio

Los procesos de creación léxica en la lengua aymara. Instituto de Estudios Bolivianos, UMSA. La Paz, 2009.

Léxico técnico y moderno del idioma aymara: Propuesta de análisis y evaluación del desarrollo léxico. Carrera de Lingüística e Idiomas, UMSA. La Paz, 2010.

ANULA, Alberto

El abecé de la psicolingüística. Arco Libros S. L. Madrid, 1998.

AUSUBEL, David

Psicología cognitiva. Editorial Trillas. México, 1978.

BARRAL, Rolando

Reforma educativa : Más allá de las recetas pedagógicas. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UMSA. La Paz, 2001.

CALVET, Louis-Jean

Lingüística y colonialismo: Breve tratado de glotofagia. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2005.

CANCINO, Rita

"La descolonización lingüística de Bolivia". 2007. Disponible en:
<http://www.la-razon.com>.

GACETA OFICIAL DE BOLIVIA

Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. La Paz, 2009.
Ley 70 de Educación, Avelino Siñani-Elizardo Pérez. La Paz, 2010.

GUIRAUD, Pierre

La semántica. Fondo de Cultura Económica. México D.F., 1982.

GONZÁLES, Javier

"Descolonización". Universidad de Oviedo/ Departamento de Derecho Público (Reproducido por Andalucía Libre). Disponible en:
www.elistas.net/Descolonización,%20Javier%20A.

GOUTMAN, Ana

Lenguaje y comunicación. UNAM. México D.F., 2000.

HARRISON, David

"Peligro de extinción para la mitad de las 7.000 lenguas del mundo". Revista National Geographic, 2007.

HJEMSLEV, Louis

Sistema lingüístico y cambio lingüístico. Gredos. Madrid, 1976.

IBERTRANET

"La mitad de los siete mil idiomas corre el riesgo de perderse", 2010. En:
www.eostraductor.net.

JORDÁN, J. A.

Los maestros ante la educación y la escuela multicultural. Paidós. España, 1994.

LAYME, Félix

Desarrollo del alfabeto aymara. ILCA. La Paz, 1980.

LÓPEZ, Víctor y MAMANI, Elmer

“Educación bilingüe intercultural. La educación bilingüe debe ser para todos pero no debe ser lo mismo para todos”. Disponible en:
<http://ponguetz.com>.

LORA, Jorge y GONZÁLES, Teresa

“Los desafíos de la descolonización en Bolivia”. Disponible en:
rcci.net/globalizacion/2009/fg886.htm.

LUNDGREN, U.P.

Teoría del curriculum y escolarización. Morata. Madrid, 1992.

MATORÉ, G.

La méthode en lexicologie. París, 1953.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

“Bolivia: Educación descolonizadora”. Cuadernos de Formación Continua G-01ED. 2010.

Ley 1565 de Reforma Educativa. La Paz, 1994.

MOUNIN, Georges

Los problemas teóricos de la traducción. Gredos. Madrid, 1977.

MOYA, Ruth

“Interculturalidad y educación bilingüe”. Revista Abya-Yala, N° 22.

NAVARRO, Mónica (ED.)

Estrategias para una educación superior descolonizadora, intra y intercultural. FUNPROIB Andes. Cochabamba, 2011.

PATZI, Félix

“Sociedad y Discurso”. Disponible en: www.la-razon.bo.

PAUCARA, Alberto

“La interculturalidad vivida: Un enfoque sociolingüístico”. En Revista de la Carrera de Lingüística e Idiomas de la UMSA. N° 5, pp. 43-8.

PIAGET, Jean

El lenguaje y el pensamiento en el niño. Meridan. Nueva York, 1955.

PRATT FAICHILD, Henry

Diccionario de sociología. Fondo de Cultura Económica. México D.F., 1974.

RICHARDS, Jack; PLATT, John y PLATT, Heidi

Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas. Editorial Ariel. Barcelona, 1977.

RODRÍGUEZ, Mario

“Bolivia: La tarea de la descolonización”. Disponible en:
<http://evolucion-bolivia.blogspot.com/>.

SAPIR, Eduard

El lenguaje. Fondo de Cultura Económica. México D.F., 1992.

SINDICATO NACIONAL DE EDUCADORES JEKUPYTYRÃ.

Central Paraguay, 2010. Disponible en: snejekupytyra.blogspot.com/.

UNESCO

Declaración universal de derechos lingüísticos. Agencia Española de Cooperación Internacional, Barcelona, 1996.

“Atlas interactivo de las lenguas en peligro en el mundo”, 2009. Disponible en: unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186521s.pdf.

WITTGENSTEIN, Ludwig

Investigaciones filosóficas. Trad. Alfonso García y Ulises Moulines. Instituto de Investigaciones filosóficas. Grupo editorial Grijalbo. España, 1998.

LA PERSPECTIVA DE DESCOLONIZACIÓN EDUCATIVA *INTRA*-CULTURAL E *INTER*CULTURAL

Víctor Hugo Quintanilla Coro¹

Resumen

La perspectiva educativa *intra* e *inter*-cultural despliega el proyecto de una nueva forma de pensar la educación en Bolivia, asumiendo el sustrato denominado “pedagogía de la reciprocidad”. Esto es entendido suponiendo que la educación no podría transitar a través del horizonte des-colonial, si no se articula una *pedagogía*, una *didáctica* y una *concepción de currículum* que sean culturalmente alternativos a las pedagogías, didácticas y concepciones curriculares del mundo occidental moderno. Se trata de alternativas que no abandonen el diálogo con la cultura colonial moderna, sino que permitan desplegar una interculturalidad capaz de generar las condiciones de posibilidad para reproducir y desarrollar las identidades de las culturas indígenas originarias del país.

¹ Víctor Hugo Quintanilla Coro pertenece a la cultura quechua. Obtuvo licenciatura en literatura, maestría en estudios culturales y maestría en innovación pedagógica. Actualmente es candidato a doctor en epistemología por la Universidad Gabriel René Moreno de Santa Cruz de la Sierra. Algunas de sus publicaciones son *Hacia la descolonización de la enseñanza de lenguaje y literatura en Bolivia* (2009), y *La educación literaria en la crítica de la descolonización*, realizada con otros autores en 2010. Fue profesor de educación primaria y secundaria en diferentes unidades educativas de La Paz, orientador educativo de los pueblos indígenas originarios para el proceso constituyente, y trabajó como consultor del Ministerio de Educación en 2010. Actualmente es docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés.

Palabras clave

Intra-cultural / interculturalidad / descolonización / identidad / pedagogía / reciprocidad / enseñar y aprender / perfil educativo / vivir bien

Abstract

The educational *intra* and *inter*-cultural point of view deploys a new way of thinking about education in Bolivia, assuming the substrate called "pedagogy of reciprocity." This is understood by assuming that education could not move across the horizon de-colonial, if not articulated a *pedagogy, didactics* and *curriculum designs*, like a cultural alternatives on pedagogy, didactics and curricular conceptions of the modern Western world. These alternatives not carry out the dialogue without the modern colonial culture, but they can display an intercultural relationship able to generate the conditions of possibility to play and develop identities of indigenous cultures from the country.

Key words

Intra-cultural / interculturality / de-colonization / identity/ pedagogy / reciprocity / teaching and learning / educational profile / live well

Para comprender la presente propuesta educativa es imprescindible aceptar dos puntos de partida: **primero**, que la perspectiva *intercultural* e *intra*-cultural de la educación boliviana, definitivamente, no puede reducirse sólo a la inclusión de los contenidos de la diversidad cultural en el currículum. Dicha perspectiva tampoco, hasta ahora, ha involucrado a las lenguas indígenas originarias, más que en los términos del bilingüismo de transición. No cabe duda que esta grave insuficiencia merece un análisis epistemológico que descubra las razones por las que la concepción de conocimiento o saber con la que se opera, no incluye a las lenguas y los mundos diferentes al occidental.

El **segundo** aspecto tiene que ver con la concepción de currículum. En nuestra perspectiva, dicho concepto presupone una convicción: ninguna relación interhumana puede ser no-educativa, y toda relación interhumana es educativa porque existe la naturaleza como origen de la vida. Estas dos relaciones constituyen la base de todo currículum externo al punto de vista occidental, relaciones que se dan en la perspectiva andina. El contexto histórico y social, los contenidos disciplinares o cotidianos, la

lengua, la pedagogía y la didáctica usadas para enseñar y para aprender constituyen inmediatamente, un currículum. ¿Por qué, entonces, se restringe el concepto de *currículum* únicamente a uno de sus aspectos? La presente propuesta se basa en esta crítica para no caer por defecto, en promover procesos educativos meramente racionalistas, subordinando a los educandos a un cúmulo de contenidos, desvinculados de aspectos tan importantes como los valores morales. La siguiente propuesta *intra*-cultural e *intercultural* del sistema educativo se funda en las dos certidumbres des-coloniales explicadas.

1. Educación *intra*-cultural e *intercultural* con finalidad de descolonización

Para no caer por defecto, en el riesgo de reducir al folklore las culturas indígenas originarias, debe quedar claro que, definitivamente, ningún currículum será *intra*-cultural e intercultural si sólo se encuentra atiborrado de contenidos culturalistas. Este principio no se restringe a los contenidos disciplinares, saberes o prácticas de la diversidad cultural. Esto es sólo algunos aspectos de la *intra* e interculturalidad, desde el punto de vista des-colonial.

La pregunta que cabe responder para elucidar esta afirmación es la siguiente: ¿Por qué un currículum repleto de contenidos indígenas no es *intra*-cultural e intercultural?². Una de las particularidades que hizo que la pedagogía fuera “bancaria” es la obsesiva subordinación de los educandos a los contenidos planificados para su aprendizaje. Cualquier perspectiva que tiende a reducir la educación a la recepción de contenidos propios o ajenos, tiende también a ser explícitamente “bancaria”. Durante siglos, la educación fue negativamente “bancaria” para las culturas originarias del Abya Yala, específicamente de Bolivia. *Negativamente* porque los contenidos a los que todos estaban subordinados provenían del mundo occidental moderno. Una educación *positivamente* “bancaria” hubiera sido lo contrario: la enseñanza y el aprendizaje de contenidos culturalmente “propios”.

Ambas pedagogías suponen, sin embargo, consecuencias diferentes: la pedagogía negativamente “bancaria” para las culturas indígenas originarias, termina motivando conductas éticas liberales, es decir, occidentales. El ser boliviano que “vive en una permanente auto-contradicción consigo mismo desde 1825, porque pretende ser lo que no es, pretende conocer otras culturas e historias que no son propias, pero que intenta conocerlas como si fueran suyas, pretende ser culto en el conocimiento, la historia y la

² Obviamente, estamos considerando que dichos contenidos se encuentran en diálogo con los contenidos provenientes de los campos de conocimiento del mundo occidental.

cultura del dominador, a costa de la negación, el desprecio y el olvido de nuestra propia historia, cultura y conocimiento ancestral”³. La pedagogía positivamente “bancaria” produciría conductas comunitarias desde el punto de vista moral. Con la primera pedagogía, el indígena dejaba de ser aymara; con la pedagogía positivamente “bancaria”, en cambio, el niño se educaba para ser quechua o para ser guaraní. ¿Dónde está la distinción? En la pedagogía negativamente “bancaria” se enseñaba contenidos ajenos con base en el despliegue de una ética y una moral también ajenas. En la pedagogía positivamente “bancaria”, por el contrario, los niños terminaban siendo *runas* quechuas o *jaqis* aymaras, porque la moral desde la que se enseñaban saberes y prácticas aymaras o quechuas era también la moral de la pedagogía aymara y quechua. ¿Qué debemos concluir de todo esto? Lo siguiente. Ahora vivimos en un proceso histórico y social que es el efecto de una educación que ha recurrido a una pedagogía negativamente “bancaria”, negativa porque no sólo ha hecho que nuestros hijos sepan radicalmente mucho más de los contenidos del mundo occidental moderno que de su “propio” contexto, sino que ha hecho que su conducta cotidiana, su moral, sea también occidental, liberal o neoliberal, según corresponda.

Siendo éste el panorama, llenar cualquier currículum con contenidos indígenas no tiene ninguna relevancia, si la pedagogía y didáctica que se usan para enseñar dichos contenidos continúa educando niños y niñas para que no sean *avas* guaraníes, ni *runas* quechuas, ni *jaqis* aymaras. Además, dicho punto de vista sigue siendo “bancario”. Por este motivo reducir lo *intra*-cultural y la interculturalidad sólo a la organización de contenidos provenientes de nuestra diversidad es insuficiente para pensar en la educación descolonizadora. Ninguna de las culturas originarias está conscientemente de acuerdo con que sus hijos sean educados para ser todo menos yurakares, chiquitanos, movimas, mojeños o yaminawas. Ser

³ “Por eso es dubitativo, inseguro, porque no sabe bien lo que cree saber, pues no conoce bien la cultura dominante, porque la conoce de segunda mano, a través de los manuales, pero tampoco la cultura e historia propia. Por eso no sabe lo que es y por eso tampoco sabe lo que debiera ser. Quisiera ser como el dominador moderno, pero sabe que no puede serlo por eso se limita a imitarlo y a imitar sus instituciones y forma de vida durante toda su vida. En este intento cotidiano de querer ser lo que no puede ser, pierde la capacidad de conocimiento de lo que realmente puede ser y del lugar que le permitiría construir ese ser que anhela tener. Por ello no sabe, ni conoce, ni entiende a su país, porque producto de haber despreciado por siglos nuestros saberes, o sea de no haber producido conocimiento de lo propio, cree que es incapaz de producir conocimiento, por eso importa el saber, la técnica y el conocimiento (así como se importan mercancías) para explicar una realidad que le aparece como inexplicable, ininteligible, e incognoscible.” Juan José Bautista, *Crítica de la razón boliviana. Elementos para una crítica de la subjetividad del boliviano con conciencia colonial, moderna y latino-americana*, p. 75.

humano es pertenecer a una tradición cultural “propia”, sin renunciar a dialogar con otras tradiciones culturales. En esta última afirmación radica el sentido que lo *intra-cultural* y la interculturalidad *para y desde* las culturas indígenas. El imperativo de la educación *intra-cultural* e intercultural, por lo tanto, es formar para que nuestros niños y niñas sean quechuas, aymaras, urus, cavineños o weenhayek, sin estar desvinculados de los conocimientos *positivos* del resto del mundo.

Ahora bien, tampoco se trata de seguir ignorando o negando, ni mucho menos, los saberes y prácticas de las culturas en el currículum. Lo problemático de esto es que para la inclusión de dichos contenidos, o se dispone de abundantes investigaciones descriptivas y explicativas, o se es depositario de esos contenidos, por tener una experiencia directa con los mismos. Fuera de ello, cualquier pretensión curricular *intra-cultural* e intercultural no sería más que un intento apócrifo. Peor si sin ser quechua, alguien debe enseñar a los educandos a ser quechuas, sin saber cómo curar con hierbas medicinales se pretende educar en las ciencias naturales de los pueblos originarios. “(...) la motivación interna a servir, que una persona pueda sentir, está socialmente enraizada. No es producida por la persona de forma repentina. Una persona difícilmente puede desarrollar el deseo de comprometerse con el mundo y de servir a los demás sin haber sido expuesta, por un periodo de tiempo sustancial, a este mundo en sí”⁴.

Entonces está claro que uno de los puntos de partida para lo *intra-cultural* y la interculturalidad en educación es planificar los contenidos provenientes de la diversidad. Sin embargo, lo apuntado debe ser tomado en cuenta sólo como un punto de partida más. Lo determinante para el sistema educativo plurinacional es usar una pedagogía y una didáctica que tiendan a producir conductas comunitarias en los educandos, con pertinencia cultural. Si ahora la educación es colonial porque desde un punto de vista pedagógico y didáctico produce conductas cotidianas según valores morales occidentales, para que siga el horizonte de la descolonización debe producir conductas comunitarias con arreglo a los valores morales de las culturas, de aquellas que aún no tienen racionalidad moderna. Como ya habíamos adelantado, esto quiere decir que la educación no puede ser *intra-cultural* e intercultural sólo a nivel de contenidos, sino esencialmente a nivel pedagógico y didáctico.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje serán efectivamente *intra-culturales* e interculturales si la pedagogía y la didáctica que despliegan los maestros para hacer dialogar los saberes y prácticas de las culturas con los contenidos occidentales y de otras latitudes, también es *intra-*

⁴ David T. Hansen, *Llamados a enseñar*, p. 22.

cultural e intercultural. Lo contrario sería contraproducente: enseñar contenidos recurriendo a una pedagogía y una didáctica mono-culturales, peor de factura europea o norteamericana. ¿Cuál debe ser la pedagogía y la didáctica que se deba usar para desarrollar los procesos educativos *intra*-culturales e interculturales que formen actores bolivianos cuya conducta se encuentre determinada por los valores de las culturas a las que históricamente pertenecen? La respuesta presupone pensar una concepción de educación que esté en estricta correspondencia con la política del “vivir bien”.

La educación debe ser comprendida como la práctica de enseñar y aprender a “vivir bien”. El contenido moral de esta nueva comprensión es la siguiente: 1) querer “vivir bien”, 2) saber “vivir bien”, 3) hacer “vivir bien” y, 4) poder “vivir bien” en comunidad o sociedad, aspectos que hacen la *pedagogía de la reciprocidad*. Estos principios morales que son parte de la memoria de las culturas indígenas originarias, particularmente de lo que podría ser su teoría del valor o axiología⁵, deben ser comprendidos como críticos de la finalidad occidental de “vivir mejor”. La diferencia es esencial: el primer imperativo es comunitario; el segundo, individualista. Esta comprensión *intra*-cultural, intercultural y descolonizadora de la educación supone un soporte pedagógico. Dicho soporte es la *pedagogía de la reciprocidad*.

2. Pedagogía de la reciprocidad

Las dos pedagogías occidentales más influyentes en la educación boliviana son la pedagogía “bancaria” y la constructivista. La estructura de la relación entre el profesor y el educando en la pedagogía “bancaria” fue o es aún vertical, por obvias razones: el profesor es quien despliega un rol protagónico respecto a un educando que está limitado a aceptar todo lo que él dice. En la pedagogía constructiva, en cambio, la relación maestro y educando es horizontal. El papel protagónico no corresponde al profesor sino al educando, quien ahora, por decir así, se enseña a sí mismo bajo la dirección del *facilitador*. Ambas pedagogías se diferencian por la estructura de relación que suponen, pero desde el punto de vista de su constitución epistémica, comparten los mismos fundamentos: parten de la persona comprendida como un individuo que debe ser responsable sólo por sí mismo, del conocimiento por el conocimiento, que casi es lo mismo que decir de la razón, y ambas están sostenidas epistemológicamente

⁵ He desarrollado este tema en mi trabajo inédito titulado “Teoría del valor andino (quechua-aymara): Umbral de la ética de la reciprocidad”.

por una lineal y causal relación entre maestro y educando: “Una relación causal se denomina *lineal* cuando una serie de proposiciones no regresan –cerrando un círculo– a su punto de inicio; lo que implica que el resultado de algo nunca va a ejercer sus efectos sobre su propio origen. Por lo tanto, no intervienen procesos de retroalimentación y la secuencia de causas y efectos no retornan al punto de partida”⁶.

Las pedagogías occidentales tienen sentido sólo en la medida en que existen determinados contenidos que enseñar a alguien. Naturalmente, esos contenidos son los producidos en los campos de conocimiento disciplinarios. Esto puede ser irrelevante, pero desde el momento en que aprender dichos contenidos supone aprender un modo de ser, en este caso, taxativamente liberal; entonces encontramos que dichas pedagogías no fueron políticamente ingenuas: además de constituir teorías para la mejor formación de las personas, implícitamente, fueron –lo son aún– **constructos** que en última instancia buscaron concretar una idea de personalidad relativa a “una” racionalidad que no es otra que la del moderno sujeto trascendental, es decir, el solitario individuo que ve en la comunidad los límites de su subjetividad o interioridad y que busca subrepticamente superar. Desde el siglo XX, la didáctica es básicamente la estrategia que usa la pedagogía para cumplir esa finalidad. La educación moderna dispuso de una arquitectónica que, a la vez de promoverse a sí misma, también promovía una razón, una moral y una ética que no articulaban los valores de las culturas no modernas y no occidentales.

Lo que de ahora en adelante comprendemos por “pedagogía de la reciprocidad”, en cambio, se caracteriza por tener una estructura relacional maestro-educando de carácter cíclico. Ya no estamos frente a una relación lineal, ni vertical, ni horizontal, sino precisamente cíclica. ¿Qué quiere decir esto? Que la relación entre profesor y educando ya no se da en términos de que uno es responsable por el otro, sino de que ambos son recíprocos y complementarios. El educando es recíproco con y por el maestro y éste es recíproco con y por el educando: esta interacción pauta y delimita la respuesta de los interlocutores, lo cual regula la conducta tanto del maestro como del educando en una sucesión recursiva que, además de estar determinada por la voluntad de los sujetos, se da en el plano de un uso comunitario del lenguaje. Esto va más allá de la occidental concepción moral de que, por ejemplo, la responsabilidad educativa es sólo individual o que la responsabilidad es sólo unilateral, o sea, del maestro hacia el erróneamente llamado “alumno”⁷.

⁶ Marcelo R. Ceberio y Paul Watzlawick, *La construcción del universo: Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*, p. 39.

⁷ A: sin; lumen: luz. Alumno: persona sin luz.

La “pedagogía de la reciprocidad” no se funda en los conocimientos producidos por la razón organizada en campos disciplinarios, sino en principios morales fundamentales. El contenido de esta moral es precisamente, la reciprocidad *con* y *por* otros. La reciprocidad no es responsabilidad individual, sino comunitaria⁸. La finalidad última es preservar la vida humana y natural en el presente. No se trata de una pedagogía que predispone al educando a aprender contenidos, sino básicamente valores y actitudes con referentes culturales no occidentales, antes que conocimientos científicos con estatuto de verdad que remiten a valores y actitudes modernos. Tampoco se trata de una pedagogía que al privilegiar la moral por la vida se olvida de la razón. A diferencia de las pedagogías modernas, que se funda en la razón y postergan la moral, la “pedagogía de la reciprocidad” se funda en la moral, pero no para postergar la razón sino para que ella misma se funde en la moral comprendida como reciprocidad *con* y *por* otros, algo muy diferente a que en las pedagogías occidentales la moral, entendida sólo como responsabilidad por uno mismo, se funda en el *logos*.

Concretamente, la “pedagogía de la reciprocidad” no tiene principio ni en la persona comprendida sólo como individuo ni en la razón solipsista e instrumental⁹. Sus fundamentos son, más bien, la comunidad y la moral recíproca. Ambos fundamentos quieren decir que la pedagogía propuesta no tiene razón de ser porque haya conocimientos disciplinarios preestablecidos para mostrárselos a alguien más que sería la individualidad del educando, que es la típica y ortodoxa labor pedagógica del enseñar moderno. El sentido de la educación *en* y *para* la reciprocidad, en el marco general del “vivir bien”, no cae en los males morales del individualismo: sufrir pobreza, hambre y depredar la naturaleza. Esto es diferente a la racionalidad occidental moderna que con el argumento capitalista del *desarrollo*, posterga la vida a un futuro que jamás llega y prefiere tolerar jurídicamente los males morales de los hombres y las mujeres, con tal de

⁸ Román Morales Zenteno, *Reciprocismo: Poder paritario*, p. 13.

⁹ “El avance progresivo de los medios técnicos se ve acompañado por un proceso de deshumanización. El progreso amenaza con aniquilar el fin que debe cumplir, la idea del hombre.” Max Horkheimer, *Crítica de la razón instrumental*, p. 12. “La razón instrumental orienta sus decisiones hacia los medios y no hacia los fines. El conocimiento se divide bajo su signo en conocimiento teórico, conocimiento práctico y conocimiento productivo. La técnica instrumentaliza las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales: la sociedad se resuelve entonces mediante soluciones técnicas. Es decir, frente al problema de la destrucción de la capa de ozono en nuestra atmósfera debemos buscar soluciones técnicas, pero no discutiremos si hemos elegido llegar a esta situación”. Fernando R. Contreras, “Estudio crítico de la razón instrumental totalitaria en Adorno y Horkheimer”, p. 64.

expandir educativamente la racionalidad de la economía de mercado, para la cual todos debemos ser culturalmente iguales.

¿Por qué perfilar una pedagogía tomando en cuenta el acontecimiento histórico de las comunidades originarias? La razón es simple: los pueblos conservan la experiencia antigua de respetar la vida -el presupuesto siempre fundamental e insuperable-, sin necesidad de una estructura jurídica que obligue a ello. Una persona que ha recibido educación moderna, en cambio, respeta la vida sólo por obligación moral, jurídica o religiosa. Un indígena respeta la vida en comunidad y, por tanto también de la naturaleza, porque así ha aprendido a hacerlo, gracias a una voluntad culturalmente legitimada. No estamos, entonces, frente a una pedagogía cuya razón *monológica* produce una moral a su imagen y semejanza, o sea, también solipsista, negadora e ignorante de los *otros*. La “pedagogía de la reciprocidad” es una moral que concibe una razón recíproca.

Hablar de una “pedagogía de la reciprocidad”, en el marco de lo comunitario, no significa negar los conocimientos y adelantos del resto del mundo. La “pedagogía de la reciprocidad” recupera los adelantos de las ciencias, la técnica y la tecnología, para fortalecer y desarrollar la reciprocidad *con* y *por* otros, moral siempre constituida por los valores de las culturas. A la vez, así se despliega una pedagogía que acerca a los educandos más a su familia, a su comunidad, a la Pachamama. Es cierto que aprender es más vital que enseñar, pero no se trata de aprender para olvidar quiénes fuimos, quiénes somos o quiénes debemos seguir siendo. La “pedagogía” que considera que la educación consiste en “humanizar” a los hombres y mujeres, no busca matar la cultura occidental para enseñar otra, que se erigiría a sí misma como *superior*. Esta concepción, aprende de las culturas, no sólo las estudia y rechaza utilizar el disfraz del reconocimiento, la tolerancia o el folklorismo para dominarlas a través del clásico dispositivo epistemológico del sujeto y el objeto. En la perspectiva de la “pedagogía de la reciprocidad”, el propósito es aprender para fortalecer la propia identidad y la racionalidad cultural. Éste es el verdadero sentido de la interculturalidad, que ahora aparece con mayor claridad en la “pedagogía de la reciprocidad”: comprender el horizonte del otro para conocernos mejor a nosotros mismos. Es una comprensión de interculturalidad que no se puede dar al margen de la reciprocidad. De hecho, ninguna interculturalidad puede carecer de la *moral de la reciprocidad*.

La “pedagogía de la reciprocidad” es el efecto de la traducción de los saberes y prácticas de las racionalidades originarias a términos pedagógicos. Esto quiere decir que se trata de un nuevo *constructo* teórico que no sólo es transversal a las diferentes culturas indígenas -por tener origen en su vida cotidiana- sino que al igual que cualquier teoría moderna,

busca universalizarse por tener también voluntad de verdad. Sin embargo, una pedagogía no occidental, en correspondencia a una educación que no niega ni ignora a nadie, no puede llegar a ser práctica si no dispone de su propia especificidad, en lo que corresponde a las relaciones comunitarias entre el maestro y el educando.

A diferencia de la pedagogía moderna occidental, la “pedagogía de la reciprocidad” se caracteriza esencialmente por 1) la estructura circular; 2) la relación *cara-a-cara*; 3) la exteriorización de la subjetividad; 4) el lenguaje inter-subjetivo; 5) enseñar y aprender *en y desde* la experiencia; 6) la comprensión sin explicación; 7) enseñar y aprender en la pedagogía recíproca, 8) la educación *en y por* la vida; 9) los ciclos de la “pedagogía de la reciprocidad”; y, 10) la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje.

La estructura circular

La estructura circular de la pedagogía consiste en que la organización del aula tiene ese carácter porque los educandos están situados de tal manera: forman un *círculo*. Ésta es una disposición que suprime simbólicamente la jerarquía del maestro respecto a los educandos, por ser él parte de ellos en una relación cíclica de carácter recíproco. Los vínculos geoméricamente lineales de la pedagogía moderna son desplazados y en su lugar se reconstituye un espacio donde las personas dejan de ser simplemente localizadas para ser controladas o disciplinadas por la mirada del profesor: “La disciplina procede ante todo a la distribución de los individuos en el espacio”¹⁰.

La estructura circular evita que sea sólo un sujeto quien se arrogue la función de visibilizar presencias y ausencias. El hecho de que todos pueden verse y escucharse instauro un campo de comprensión abierto para todos, antes que un clausurado espacio analítico, donde sólo una persona está convocada a explicar y las demás a ser explicadas, o sea, a ser producidas por el discurso de quien ejerce el poder de la palabra. La estructura circular, entonces, cancela la lógica de la “localización” de las pedagogías occidentales: el hecho de que cada quien esté necesariamente situado en un lugar y no en otro para garantizar el aprendizaje.

La “pedagogía de la reciprocidad” no parcela el aula en individualidades sedentarias que deben responder a la “autoridad” de un maestro. Al contrario: el referente es más bien fortalecer el ejercicio de la voluntad colectiva, porque ella es inmune al despliegue de cualquier control individual. La estructura circular predispone a todos a escucharse los unos a los otros, a diferencia de la estructura cuadrangular de la pedagogía

¹⁰ Michel Foucault, *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*, p. 145.

moderna que es el soporte de la mirada vigilante del maestro. La mirada no escucha, sólo observa. Para escuchar no es necesario vigilar sino estar *cara-a-cara*, no entre el maestro y los educandos, sino entre todos.

La relación *cara-a-cara*

Cuando todos están predispuestos a escuchar, se genera las condiciones para el acontecimiento moral de que todos siempre estén predispuestos a recibir al otro a través del su “hablar”, el uso del lenguaje para expresar lo que cada uno *lleva dentro*. Lo que se *lleva dentro* es lo que se es, pero no al margen de la naturaleza, pues se es sólo en la medida en que ella preexiste a toda subjetividad. La irreductible relación *cara-a-cara* contribuye a que todos se revelen en el proceso pedagógico *en y por* el “hablar.” El *cara-a-cara* de la “pedagogía de la reciprocidad” prohíbe la posibilidad de que sea sólo uno quien ejerza el poder de formar al otro.

La **pedagogía de la reciprocidad** niega cualquier jerarquía, sea ésta vertical (educación “bancaria”) u horizontal (educación constructiva). Esto es algo que no ocurre en la pedagogía occidental, pues el único rostro que se revela “siempre” es el del maestro, incluso en las dinámicas derivadas de la psicopedagogía constructiva. Ahí, la construcción del conocimiento -significativo o no-¹¹ no pasa de ser un simulacro, porque el conocimiento por aprender ya está pre-constituido, preestablecido. Es así que en la pedagogía moderna los educandos existen sólo en la medida en que deben ser sujetos de conocimiento y no porque puedan “hablarse”, entregarse a través *de y en su* lengua o lenguaje. La causa de esta negatividad es, además de la localización jerárquica del profesor, la estructura cuadrangular del aula: hecho que evita que los rostros de los educandos se revelen entre ellos porque son privados de la relación *cara-a-cara*.

En la **pedagogía de la reciprocidad** los discípulos no están restringidos a escuchar o ver sólo el rostro del maestro. El imperativo es revelarse entre ellos y no ser “enseñados”, o sea, revelados por alguien en verdad extraño a sí mismos, especialmente cada vez que el profesor los “obliga” a repetir algo. A eso se reduce la estrategia de la “participación”, la retórica de que es necesario que los estudiantes sean protagonistas de su propio aprendizaje. En la pedagogía moderna esto casi siempre se ha dado a través del pensar, pues es el medio esencial de revelación. Sin embargo, ésta es tan sólo una revelación de todo lo que es externo al sujeto existente. El pensar no revela al sujeto mismo, pues él piensa para sí, no piensa *con* ni *para* otros. La “pedagogía de la reciprocidad”, en cambio, se sirve básicamente del

¹¹ En este punto se critica las ideas de *Psicología educativa* de David Ausubel, pp. 53-105.

lenguaje como medio esencial de auto-revelación de los sujetos. El motivo es simple: sabemos de la vida de otros sólo cada vez que ellos hablan. La “pedagogía de la reciprocidad”, entonces, promueve la revelación de las personas *en* y *a* través del lenguaje. La pedagogía moderna se restringe a revelar los objetos que rodean a los sujetos, pero no a ellos mismos, a los sujetos y lo que traen consigo. Frente a esta particularidad, no cabe duda que es más racional una pedagogía para la auto-revelación de los seres humanos, porque así queda fundada la condición para favorecer el desarrollo de lo comunitario -donde todos y todo tiene estatuto de sujeto- antes que sólo procesos cognitivos para la revelación de los objetos, por parte de una concepción restringida de sujeto, que anula la participación de la naturaleza en los procesos educativos.

La exteriorización de la subjetividad

En correspondencia a la lógica del *cara-a-cara*, la pedagogía propuesta promueve básicamente la exteriorización de la subjetividad: expresar lo que se es a través del hablar. He aquí otro rasgo que diferencia la “pedagogía de la reciprocidad” de la pedagogía moderna: mientras ésta tiende a consolidar sólo la competencia para reflexionar sobre la realidad y obrar individualmente, aquella promueve la expresión de la subjetividad. ¿Dónde está la particularidad? La consolidación de la “reflexión”, como fundamento de todo aprendizaje, conduce también a la soledad más originaria, pues no se puede pensar en comunidad, sólo en forma individual: si se piensa, pues siempre se piensa o reflexiona para uno mismo. Si se habla, en cambio, siempre se habla para otros.¹²

El significado de esta precisión es que, a diferencia de las posiciones filosóficamente modernas,¹³ ni el sujeto ni la subjetividad tienen existencia ética sino también en términos de lenguaje. No sabemos de los seres humanos por su forma de pensar o por el despliegue interior de su conciencia, sino porque se dan auténticamente en su “hablar” o “decir”. En este sentido, una pedagogía no es racional porque simplemente enseñe a pensar, sino porque esencialmente orienta a ser recíprocos con y por otros, a través de la expresión del mundo que ya siempre se lleva dentro. Aquí no caben las subjetividades forjadas a fuerza de la memorización de contenidos, factor que lleva tan sólo a repetir lo que nunca fue, ni es ni será “propio”.

¹² Víctor Hugo Quintanilla, “Ética de la colonización y descolonización”, inédito.

¹³ Descartes piensa el sujeto como consecuencia del *cogito*, Kant como efecto de la razón (el sujeto trascendental), Hegel en términos de conciencia y autoconciencia y Heidegger suscribe el sujeto a sus reflexiones sobre el ser.

Estamos hablando de las subjetividades que deben comprenderse como “decires”, que no se restringen ni son limitadas a reproducir lo dicho por otros. De ser así, toda responsabilidad, toda reciprocidad, toda eticidad educativa, sería apócrifa.¹⁴ La “pedagogía de la reciprocidad”, de este modo, no sólo tiende a explicitar la diversidad de las subjetividades -pues el uso del lenguaje procede de la absoluta diferencia¹⁵- sino la actitud de estar “siempre” dispuestos a escuchar. Esto explica, a la vez, que la pedagogía propuesta no sea dependiente de una estructura de conocimientos preestablecidos, porque el hablar -la expresión de la propia subjetividad- es anterior a todo lo ya “dicho” -en este caso, los conocimientos ordenados en disciplinas o ciencias. Esta característica contribuye a perfilar la “pedagogía de la reciprocidad” como un proceso básicamente dirigido a educar en los valores morales de la ética no occidental de la reciprocidad, antes que simplemente predisponer a los sujetos a percibir conocimientos en forma individual, para luego legitimar este proceso a través del “examen”, factor que a la vez sanciona otro tipo de moral: la liberal.

El lenguaje y su intersubjetividad

Al ser puesta en crisis la pedagogía que niega la realización de la subjetividad a través del lenguaje, también se instituye el principio de que la “pedagogía de la reciprocidad” inicia su despliegue con la formulación de un problema (¿Por qué hay algo en lugar de nada?, ¿Cuáles son los factores que explican que el hombre, a pesar de la educación, caiga en el mal? ¿Por qué el planeta sufre repentinos cambios climáticos?). Contrariamente a la opinión dominante, preguntar es más difícil que responder. El plan no es reiterar alguna respuesta ya preestablecida, sino construir *comunitariamente* otra.

Así, cualquier conocimiento o saber es una respuesta a una pregunta o problema. Ello quiere decir que si no hay problemas o preguntas tampoco es posible ningún conocimiento o saber. Nada se crea. Todo se traduce o construye a partir de acontecimientos históricos. Este rasgo sustituye el uso liberal del lenguaje -expresar sólo lo que uno siente y piensa-, para más bien concretar la intersubjetividad: el empleo del lenguaje para llegar

¹⁴ Éste es el caso de los educadores que asumen posturas pragmáticas sin saberlo. Son personas que se orientan bajo el juicio de que “el fin explica los medios”.

¹⁵ “La diferencia absoluta, inconcebible en términos de lógica formal, sólo se instaura por el lenguaje. El lenguaje lleva a cabo una relación entre los términos que rompen la unidad de un género. Los términos, los interlocutores, se absuelven de la relación o siguen siendo absolutos en la relación. El lenguaje se define tal vez como el poder mismo de romper la continuidad del ser o de la historia.” Emmanuel Levinas, *Totalidad e infinito*, p. 208.

a acuerdos que consecuentemente presupongan actitudes comunitarias, es decir, contra individualismos. “El que en el hablar sólo busca tener razón, no darse cuenta de cómo son las cosas, considerará lógicamente que es más fácil preguntar que dar respuesta, entre otras cosas porque no se corre el peligro de dejar a deber una respuesta a alguna pregunta”¹⁶.

A diferencia de la pedagogía occidental, que conduce al conflicto, pues la edificación de la respuesta a un problema trae consigo la confrontación de argumentos¹⁷, la pedagogía que ahora presentamos promueve y concreta la complementariedad de los discursos. Para ello, el uso de la palabra se da no para confrontar lo que alguien dijo antes, sino para contribuir a la construcción de una respuesta. En este proceso no existen ni la soledad del cuerpo ni la soledad del pensamiento. En todo caso, ello sería propio de las pedagogías modernas, que están empecinadas por enseñar a estar solos: fundamentalmente pensar antes que hablar¹⁸. La pedagogía occidental no piensa lo humano y natural en otros humanos, sino que todo y todos están definidos en el propio “sí mismo” del *yo* que, por su constitución, excluye a los otros. “El sí-mismo carecía todavía de mirada que viera más allá de sus muros: el mundo entero quedaba fuera. Si lo tenía en él, no lo tenía a título de mundo, sino nada más que a título de posesión propia”¹⁹. Además de fortalecer el individualismo, la pedagogía moderna subordina el lenguaje al ejercicio de la razón. Así, el hablar queda destinado únicamente a traducir al exterior los movimientos interiores del pensamiento o de la conciencia, no con el propósito de llegar a acuerdos colectivos, sino con la finalidad de universalizar sus contenidos. El uso del lenguaje en la “pedagogía de la reciprocidad”, libra de caer en el solipsismo a la conciencia y al pensamiento. El objetivo de esta pedagogía, además de concretar la moral comprendida como reciprocidad, es constituir una comunidad ilimitada y real de comunicación, sobre el fundamento de la subjetividad comprendida como lenguaje y no como una de las consecuencias de la razón o el pensamiento²⁰.

¹⁶ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, p. 440.

¹⁷ Jean-Marc Ferry: *La ética reconstructiva*, p. 41.

¹⁸ Aquí aludo a la tendencia educativa de autores como los siguientes: Philippe Perrenoud, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*; Carlos Saiz, “Enseñar o aprender a pensar”; Joseph Novak y Bob Gowin, *Aprendiendo a aprender*; y Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. Mi alusión, en general, es a toda la psicología educativa de tendencia cognitiva. El caso particular de David Ausubel puede ayudar a tener una idea de lo que se critica.

¹⁹ Franz Rosenzweig, *La estrella de la redención*, p. 124.

²⁰ Karl Otto Apel ha trabajado en este mismo sentido. Véase *La transformación de la filosofía*. Tomo II. *El a priori de la comunidad de comunicación*, pp. 341-413.

Enseñar y aprender *en y desde* la experiencia

La pedagogía y la didáctica occidentales siempre han respondido a un fin: generar condiciones de posibilidad para aprender los contenidos derivados de los diferentes campos de conocimiento, sostenidos por una epistemología de identidad también occidental. Esa finalidad subordina toda didáctica a la expansión y universalización de una cultura y, por tanto, también de *una* racionalidad. De este modo, la pedagogía moderna favorece la razón enciclopédica, cuya finalidad es transmitir verdades con independencia de las que poseen las diferentes culturas del planeta.

La “pedagogía de la reciprocidad”, en cambio, no está subordinada a los contenidos de las disciplinas occidentales. Su fundamento no es la razón ni sólo el ejercicio cognitivo de esa facultad, sino la reciprocidad cristalizada en la actitud de permanente apertura entre el maestro y el educando. Esto no implica la anulación de la razón, sino el despliegue de una racionalidad a imagen y semejanza de la moral de la reciprocidad, que es distinta de la moral del “yo y nadie más”.

El origen de la racionalidad recíproca de la pedagogía que proponemos, entonces, no está en los campos de conocimiento y su deseo de realizarse en toda sociedad, a través de la didáctica o del currículum, sino en el acontecer histórico de las sociedades y comunidades, cuyo pensamiento no es meramente conceptual, sino básicamente narrativo²¹. Las sociedades de pensamiento conceptual se caracterizan por abandonar su destino al conocimiento especulativo del “yo”. Las comunidades narrativas, en cambio, fundan todo su despliegue *en y desde* la experiencia histórica que, para ser tal, necesariamente debe ser referida.

El conocimiento especulativo se ofrece a través del concepto, pero la experiencia a través de la narración, que es constitutivamente intersubjetiva, a diferencia del conocimiento teórico que no lo es. Es debido a esta diferencia y especificidad que la pedagogía moderna, y la didáctica que trae consigo, cumple la función de expandir los conocimientos de las disciplinas en el ámbito de la sociedad. Ello ha supuesto inclusive la organización de una especie de “vigilancia epistemológica” para “observar” en qué medida el conocimiento de las ciencias es o no “respetado” en su proceso de transmisión²². Parte de esta política es la estrategia del examen.

²¹ Víctor Hugo Quintanilla, “La descolonización *intra-cultural* e intercultural de la filosofía en Latinoamérica”.

²² Ives Chevallard, *La transposición didáctica, del saber sabio al saber enseñado*, p. 47. Véase también de Jorge Antonio Gastélum y otros autores, “La vigilancia epistemológica en el proceso de construcción del conocimiento y el desarrollo tecnológico, reflexiones sobre la investigación científica y la enseñanza experimental”.

La “pedagogía de la reciprocidad”, por el contrario, no sólo ignora la estrategia del examen. Al no fundarse en el conocimiento conceptual, también posee la finalidad de legitimar la realización del pensamiento narrativo -que consiste en referir experiencia- a través de la expresión de la subjetividad. Así, se evita invertir la vigilancia del maestro en el ejercicio del poder, el ingreso de los educandos en el campo documental del registro de nombres y calificaciones, reducir al educando a ser un simple sujeto de control y convertir a los educandos en fragmentos de conocimiento universal.

Comprensión sin explicación

Al no estar la “pedagogía de la reciprocidad” subordinada a los conocimientos disciplinares, tampoco requiere de un “explicador” de contenidos. “(...) hay embrutecimiento cuando una inteligencia está subordinada a otra inteligencia”²³. El acto de explicar, además de remarcar la desigualdad entre quien explica y los “explicados”, implica engeguerecer para luego devolver la luz. Quien primero engeguerece y luego lleva la luz, obviamente, son la misma persona: el maestro clásicamente pensado, el mismo que cree que toda educación debe necesariamente venir de sus entrañas²⁴.

La propuesta requiere, más bien, de un guía, no en el sentido del “facilitador” de la escuela del constructivismo. La orientación es cumplir la función de dirigir el desenvolvimiento de la clase pero en forma rotativa, algo que debería ser posible desde el sexto curso de educación primaria. En este sentido, lo preponderante no es la persona, sino el conjunto de actividades que debe cumplir por única vez, para promover que las mismas sean desarrolladas “siempre” por otra persona.

Lo comunitario precisamente cobra su sentido más pleno cuando el maestro no es quien se erige en un simple “explicador”, sino en alguien que promueve la intervención de todos para atender a un problema temático y encontrar respuestas en forma colectiva. No se trata de concentrar el ejercicio pedagógico en una persona, sino en la micro-comunidad del aula, de la que el maestro no puede excusarse de ser parte.

²³ Jacques Rancière, *El maestro ignorante*, p. 11.

²⁴ “Y que no se diga, con cierto tufillo aristocrático y elitista, que alumnos, padres de alumnos, madres de alumnos, cuidadores, porteros, cocineras, nada tienen que ver con esto (educación). Que el tema de los contenidos programáticos es de la pura competencia de especialistas que se graduaron para el desarrollo de esta tarea. Este discurso es hermano gemelo del otro, el que proclama que el analfabeto no sabe votar”. Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, p. 105.

Uno de los factores que contribuye a la realización de este tipo de didáctica es, precisamente, la renuncia al afán *explicador* que es, en verdad, embrutecedor. ¿Por qué? La explicación, muy presente en la pedagogía y didáctica de la mayor parte de la educación, es la principal estrategia de colonización de la sociedad y de las culturas, por parte de los campos de conocimiento o disciplinas y su racionalidad individualizadora. Ésta es la colonización que hace olvidar que nacemos siendo recíprocos por otros, ésta es la colonización que hace creer que cuanto más conocimiento se tiene también se es necesariamente mejor. ¡Nada más equívoco! El conocimiento no libra de caer en el mal, si fuera así el mundo sería un paraíso, pero ocurre que no lo es, muy a pesar de todos los adelantos científicos y las grandes obras del humanismo occidental moderno.

Cuando le explicamos algo a alguien con el fin de que pueda “entender”, lo que en el fondo hacemos es extender certidumbres que no han nacido de la comprensión entre nosotros mismos. La explicación de la pedagogía moderna limita y obliga a aceptar como verdadero aquello que se produce y expande con esa condición *en y desde* las disciplinas. Una vez que el proyecto ha concluido en la educación superior, se procede a hacer lo mismo con otros: “explicamos” contenidos, creyendo que con ello contribuimos a la formación de personas.²⁵ Naturalmente estamos equivocados, porque realizamos una pedagogía sin diálogo ni comprensión; anulamos la posibilidad de que la moral de la reciprocidad sea posible. ¿Por qué? Es simple. Se instaura el fundamento auto-referencial de la razón: los conocimientos disciplinares. La “pedagogía de la reciprocidad”, por el contrario, reivindica el diálogo, la comprensión y prioriza la expresión de las subjetividades a través del habla y del lenguaje. Todo, para descubrir problemas, construir o traducir respuestas, en base al modo como se vive en un determinado proceso histórico y social. En este caso, resulta irrisorio concentrar la atención en la competencia para repetir o aplicar conocimientos. Lo importante es desarrollar o fortalecer la actitud para usar determinados contenidos y saberes, con el propósito último de responder a problemas y necesidades emergentes del contexto²⁶.

²⁵ “Le explicamos algo a alguien más con el fin de que pueda entender. Y lo que esta persona ha entendido puede a su vez decírselo a otra”. Paul Ricœur, *Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido*, p. 84.

²⁶ Víctor Hugo Quintanilla, “Educación, pedagogía y currículo para la descolonización educativa”. *Pukara*, N° 17. Periódico electrónico, p. 11.

Enseñar y aprender con pedagogía recíproca

En la perspectiva de la “pedagogía de la reciprocidad” los conceptos de enseñanza y aprendizaje no pueden existir como categorías diferenciadas que denominan realidades, conductas o acciones diferenciadas. Su realidad es otra: los procesos educativos no presuponen que los hechos pedagógicos de enseñar y aprender existan como funciones o papeles privativos de ciertas personas y no de otras. Esto ya constituye un referente de descolonización para afirmar que no existe ninguna razón por la que se deba comprender *enseñar y aprender* como algo único para todas las culturas. No se trata de ajustar el contenido de la pedagogía de las culturas al contenido de una, como en el caso occidental.

Si las categorías de “enseñar” y “aprender” no existen como realidades separadas o diferenciadas en la “pedagogía de la reciprocidad”, ¿qué debemos comprender por enseñar y aprender? Partimos de la convicción de que tanto la categoría de “enseñar” como la de “aprender” se encuentran contenidas una en la otra: el contenido de enseñar *es aprender* y el contenido de aprender *es enseñar*. Educar es enseñar y aprender para exteriorizar lo que se debe ser, y no se puede ser al margen de la comunidad, sociedad o cultura a la que se pertenece. El ser es necesariamente intra-cultural en un primer momento. Es así que el acto de enseñar y aprender no se puede dar como actividades separadas, sino como actitudes morales simultáneas: enseñar siempre presupone aprender y aprender siempre presupone enseñar.

Tanto el enseñar como el aprender no tienen ni siquiera autonomía relativa. Ambas son parte de una actitud originaria, constitutiva a todo sujeto: la voluntad de vivir, de ser²⁷. ¿En qué consiste esta actitud y por qué es originaria? La primera consideración es que estamos frente a una actitud de carácter esencialmente pedagógica, porque tiene fundamento moral antes que meramente racionalista. Lo segundo es que dicha actitud es originaria también porque no existe nada al margen de la actitud de enseñar y aprender, en tanto condición de posibilidad de lo que es la vida misma, es decir, enseñar y aprender para estar vivos, para existir y comprender, siempre determinados *en y por* el contexto que nos preexiste. Esto quiere decir que cada vez que se es de cierta manera (ser, saber, hacer y poder), se es básicamente para reproducir cotidianamente la identidad familiar, comunitaria y cultural.

Las implicaciones de esta concepción de enseñar y aprender son las siguientes: no existe diferencia entre quien sólo estaría convocado

²⁷ En la pedagogía de la reciprocidad, la noción de sujeto ya no está restringida sólo al ser humano.

a “enseñar” y quien sólo estaría llamado a “aprender”. Todo sujeto es siempre portador de la orientación de exteriorizar lo que lleva dentro, o sea, enseñar y aprender *a la vez*. La segunda implicación es que enseñar y aprender en la “pedagogía de la reciprocidad” explicita una identidad de tendencia comunitaria; no es posible ser *desde* y en sí mismo, sino lo que se es como parte de otros: una familia, una comunidad, una cultura. De estas dos implicaciones, se deriva la característica quizás más importante: si los sujetos exteriorizan lo que llevan dentro, ello no tiene que ver con la reiteración de contenidos ajenos al mundo al que se pertenece. En todo caso, si se exterioriza algo, lo exteriorizado tiene que ver fundamentalmente con *ser, saber, hacer y poder*. Para decirlo de otra manera, si se enseña y se aprende algo, eso es lo que uno es espiritual, educativa, moral y políticamente al margen de la racionalidad moderna, donde esos componentes son radicalmente antropomórficos; es decir, separados casi absolutamente de la naturaleza. En la “pedagogía de la reciprocidad” se es comunitario en el entendido de que la noción de comunidad es la articulación entre la naturaleza y la cultura, razón por la que la categoría de sujeto no está restringida al ser humano. Un río o una montaña tienen también ese estatuto y naturalmente siempre están convocados a enseñar y aprender por el sólo hecho de *estar-ahí*, o sea de existir *junto a y junto con* los hombres y mujeres.

Educación *en, con y por* la vida

Si para la racionalidad de los medios y los fines del pragmatismo del mundo moderno el aprendizaje se da por ensayo y error; si incluye la repetición del experimento en condiciones variantes hasta que haya un resultado; en la “pedagogía de la reciprocidad”, la educación está enfrentada a la muerte, para evitarla. Se educa para preservar la vida en comunidad, no para depredar la naturaleza, justificar la pobreza, el hambre, la discriminación, la opresión o la negación de las diferencias. “La afirmación de la vida no es un fin, sino un proyecto: el de conservarse como sujeto que puede tener fines. La acción correspondiente es una acción para evitar amenazas a esta vida, que es proyecto”²⁸.

Es por este motivo que ninguna educación es posible al margen de la vida, aspecto no teorizado por las pedagogías occidentales, restringidas aún a la lógica del aprendizaje por ensayo y error. La educación por accidente hace presente en la vida la amenaza de la muerte: esto es, “conocer por conocer”, olvidando que el fundamento último de la razón

²⁸ Franz Hinkelammert, “VIII. El aprendizaje frente al criterio de vida y muerte”. *El retorno del sujeto reprimido*, p. 34.

misma es la vida y que su proyecto debería ser siempre favorecer los valores de respeto a la propia existencia y esencialmente a la de los otros, incluyendo la vida de la naturaleza. En este sentido, la educación de la “pedagogía de la reciprocidad” trasciende la racionalidad “medios y fines”, porque lo que se aprende -la preservación de la vida en comunidad- es la condición para que sea posible el ejercicio de la razón, o sea, del conocer.

En la pedagogía que perfilamos, esto significa desarrollar un relacionamiento intersubjetivo para el “reconocimiento mutuo entre los sujetos, sin el cual la acción del sujeto no logra la afirmación de su vida. Tiene que afirmar la vida del otro, para que sea posible afirmar la propia. No se trata del reconocimiento del hablante como hablante en el diálogo. Se trata del reconocimiento entre sujetos que se reconocen mutuamente como seres naturales, cuya condición de posibilidad de su vida es la inserción en el circuito de la vida humana. Enfrentando a la vida y a la muerte, nadie se puede salvar solo.”²⁹ El reconocimiento debe también ser comprendido como aceptación del otro, no para trascenderlo o sólo como estrategia de confirmación ontológica del “sí mismo”,³⁰ sino para existir históricamente *en, con y por él*. Esta es la particularidad de la “pedagogía de la reciprocidad” que pone en crisis la moral occidental moderna y capitalista del “sálvese quien pueda”, y que ha estado colonizando aquellos contextos donde ancestralmente la moral era comunitaria.

Los ciclos de la “pedagogía de la reciprocidad”

En lo que corresponde a desarrollo psicosocial y cultural, la “pedagogía de la reciprocidad” tiene cuatro objetos específicos: el infante, el niño, el adolescente y el joven (hombre o mujer). En la etapa inicial, que va de cero a seis años, se trata de enfatizar la educación espiritual o religiosa del infante. En el segundo tramo, de 6 a 10 años, el énfasis tiene que ver con la enseñanza y el aprendizaje de los saberes y prácticas esenciales del contexto del niño, articulados a los saberes y prácticas de otros procesos históricos y sociales. El adolescente, hombre o mujer de 12 a 18 años, está convocado a fortalecer el ejercicio cotidiano de la ética de la reciprocidad y sus valores morales básicos: querer vivir bien, saber vivir bien, hacer vivir bien y poder vivir bien en comunidad.

²⁹ *Ibíd*, pp. 34-5.

³⁰ “Por ello la educación encuentra su sustento ontológico en el reconocimiento de uno mismo trascendiendo en el otro, en la finitud que ello implica y en la resistencia de la historicidad lingüística. (...) La valentía de formarse es la valentía del enlace con los demás. Sólo en el encuentro interesado del espacio común del *logos* consigue el pensamiento habilitar en nosotros un estilo, es decir, configurar de forma práctica nuestra mismidad”. Joaquín Esteban Ortega, *Memoria, hermenéutica y educación*, p. 119.

Los jóvenes de 18 a 25 años, deben ser educados para practicar la política del vivir bien, en base a los anteriores perfiles logrados. El hecho de que en cada tramo pedagógico, se enfatice determinado contenido, no significa que los restantes no sean parte de todos los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto quiere decir que los cuatro contenidos esenciales de la “pedagogía de la reciprocidad” están necesariamente presentes en todos y cada uno de los tramos pedagógicos, con la particularidad de que en cada uno de los mismos sólo uno de esos contenidos es enfatizado. ¿Por qué así? El horizonte es dar lugar a un hombre o una mujer con mentalidad o conciencia comunitaria³¹, diferente a los ideales de hombre o mujer que tienen las pedagogías occidentales.

La “conclusión” de este recorrido es el hombre-mujer (*runa* o *jaqi*) que ha sido educado para vivir bien en comunidad, aspecto que ya tiene carácter de descolonización, porque su especificidad es *intra*-cultural e intercultural, en lo que concretamente corresponde a una identidad -nuestro *locus* de enunciación- que no renuncia a articular el desarrollo de los contenidos positivos de Occidente. Hay dos particularidades que remarcar en esta relación de ciclos de la “pedagogía de la reciprocidad”: por una parte su determinación natural antes que sólo cultural; es decir, cada uno de los ciclos mencionados son recortes pedagógicos no porque se encuentren culturalmente establecidos, sino porque son naturalmente inevitables. Tan es así, que independientemente de que se pertenezca a uno u otro contexto histórico social, dichos ciclos son transversales a todas las culturas.

Además, cada ciclo tiene que ver con una determinada configuración curricular. De ahí que sean los contenidos culturales y no los contenidos naturales los que constituyan fuentes de contenidos curriculares. Y esto remite a la segunda particularidad más importante de los ciclos de la “pedagogía de la reciprocidad”: la articulación de los mismos son la estructura curricular básica que trae consigo la “pedagogía de la reciprocidad”.

Como se ha advertido, este currículum posee contenidos, pero fundamentalmente cuatro finalidades, en concordancia con cada uno de los ciclos de su currículum subyacente: enseñar y aprender a **querer** vivir bien, enseñar y aprender a **saber** vivir bien, enseñar y aprender a **hacer** vivir bien, y enseñar y aprender a **poder** vivir bien en comunidad o sociedad.

Si existe algo que evaluar en una educación que se intenta desmarcar de las determinaciones coloniales de Occidente, ello tiene que ver con el logro de cada una de las finalidades indicadas al final de cada uno de los

³¹ Cada vez que usamos las nociones de “comunidad” o “comunitario” no estamos restringiendo su contenido a una mera colectividad de seres humanos. La comunidad en la que estamos pensando es la comunidad naturaleza-humanidad. La cultura es efecto de dicha articulación y no sólo del quehacer de los humanos, como argumentan diferentes perspectivas occidentales.

ciclos, concretamente con la práctica de los contenidos que presupone el currículum de la “pedagogía de la reciprocidad”.

La evaluación de enseñar y aprender

Dos de los modelos de evaluación que han caracterizado a la educación occidental moderna del siglo XX, corresponden a la educación “bancaria” y la educación constructivista. La evaluación de aprendizajes en la educación “bancaria” procedió por objetivos y en el constructivismo se lo hizo por competencias. El otro aspecto que hay que recordar -mucho más allá de las diferencias entre dichas tendencias- es que ambas modalidades de evaluación guardaron correspondencia con un humanismo, cuyo centro de gravitación es el hombre desvinculado de la naturaleza, por ser salvaje, y de los *otros* a quienes debe siempre trascender en términos de “individualidad”. Dicho epistemológicamente: en términos de *sujeto*. Es en ese inevitable y consustancial marco teórico occidental que tanto los “objetivos” como las “competencias” buscaban garantizar ciertos aprendizajes y no otros.

En lo pedagógico y didáctico, los objetivos siguieron ese proyecto poniendo de relieve la figura del maestro y subordinando a los educandos a campos de conocimientos predeterminados: lo que se debía necesariamente aprender para *ser* y *estar* educado. En lo formal, los objetivos están estructurados por dos componentes: lo que se *debe* hacer y el *modo* de lograrlo.

Las competencias, por otra parte, se “opusieron” a los objetivos afirmando el protagonismo del educando y generando la *ficción* de que los contenidos que se aprenden son contruidos por los mismos educandos, bajo la dirección del maestro. En lo formal, dicha noción se constituyó por contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Desde la perspectiva *intra-cultural* e *intercultural*, tanto la evaluación por objetivos como por competencias son de carácter colonial, porque buscan concretar un humanismo ajeno, a través de una educación que ignora y niega la posibilidad real de desarrollar *otros* humanismos, *otras* “educaciones” y por lo tanto *otras* concepciones de *ser* humano. El efecto que se desprende de esto es la definitiva impertinencia cultural del humanismo occidental moderno que busca concretar su ideal de hombre y de mujer, por medio de los sistemas de evaluación de la pedagogía “bancaria” y constructivista.

Ahora bien, ¿es posible estructurar otra modalidad de evaluación que no responda a ninguna de las pedagogías occidentales, en el marco de la “pedagogía de la reciprocidad” que tiene prerrogativas morales de carácter comunitario y que no responde a la racionalidad occidental moderna? Desde el punto de vista de la cosmovisión centrada en la *chakana*

andina, todo hombre y mujer es *humano* -es decir comunitario-, porque se encuentra constituido por cuatro aspectos que se pueden diferenciar, pero que en la realización histórica y social están condensados. Esos aspectos son *munay*, *yachay*, *ruway* y *atiy*; en español, *ser*, *saber*, *hacer* y *poder*. A la vez, es necesario anotar que estos aspectos están subordinados a la finalidad de “vivir bien”, *sumaq kawsay* en quechua.

En términos de educación, esto significa que todo ser humano debe ser educado para cumplir con el imperativo de “vivir bien” en comunidad o sociedad. Esto significa que si hablamos de la evaluación de enseñar y aprender, se trata de evaluar el desarrollo del ser, el saber, el hacer y el poder, en la búsqueda cotidiana de vivir bien todos. Curricularmente hablando, es preciso evaluar la voluntad para aprender y enseñar, evaluar el contenido que se ha retenido, evaluar la conducta moral que se ha mostrado para aprender y enseñar, y lo que se puede hacer, el logro, con lo que se ha aprendido. Directa o indirectamente, las perspectivas occidentales sobre evaluación de aprendizajes han enfatizado a su modo, en uno u otro aspecto.

En la práctica, la educación “bancaria” concentró su atención en la evaluación del *saber*, los contenidos, y del *hacer*, las metodologías, más allá de su voluntarioso interés teórico de evaluar el *logro* de los objetivos. La evaluación del constructivismo concentró su atención en los saberes reconstruidos, los procedimientos de aprendizaje empleados y las actitudes logradas. Lo que tanto la evaluación de los objetivos como de la competencia olvidaron y jamás consideraron es el *ser* o *voluntad* del educando, fundamento del *saber*, el *hacer* y el *poder*.

Desde el punto de vista que desarrollamos, el contenido del ser es la voluntad, y la voluntad se origina en el hecho de estar vivos, de tal modo que vida y voluntad *casi* son lo mismo. Esto explica que el ser o la voluntad sean el fundamento de todo saber, hacer y poder humanos. De hecho, no puede haber saber, hacer o poder sin voluntad ni ser. La voluntad es originaria de todo cuanto puede saber, hacer o poder cualquier sujeto, incluyendo a la naturaleza. Siendo así, una de las consecuencias de haber ignorado o evitado evaluar la voluntad de los educandos para aprender y enseñar, perfila todo proceso educativo como un acontecimiento de subsidiariedad de ciertos sujetos a determinados proyectos religiosos, económicos o políticos, sustentados por *otros*.

Es un mundo donde la educación es vista como una obligación por parte de quienes están convocados a aprender, y no como un acto más de la voluntad de estar vivos. Esto revela una paradoja: desde el punto de vista de la cosmovisión andina, tanto el saber, el hacer como el poder son hechos que se encuentran más allá de la voluntad intencional o interesada

de *saber, hacer o poder*. Si se está vivo y, por lo tanto, se es portador de la voluntad es absolutamente inevitable no saber, no hacer o no poder. No se trata de evaluar la voluntad o el ser que trae consigo el hecho de estar con vida; sino, evaluar la voluntad intencional o interesada para aprender y enseñar a *vivir bien* en comunidad o sociedad, a través del ejercicio cotidiano del saber, del hacer y del poder.

Tanto en la educación inicial, primaria, secundaria y superior es esencial evaluar la voluntad para aprender y enseñar, pero también es esencial desarrollar tal “condición vital” a lo largo de la educación recibida. Para este efecto es imprescindible que el maestro concentre su desempeño pedagógico -también y quizás mucho más que en otros aspectos-, en la modelación de la voluntad y naturalmente, en su evaluación. Sin embargo, la propuesta tampoco olvida los demás componentes. Se trata de realizar una forma de evaluación que, en general, no reitere los errores de la racionalidad occidental en educación y, específicamente, no reduzca los procesos de enseñanza y aprendizaje a ser meramente cognoscitivo, reduciendo la atención a la adquisición repetitiva de contenidos, saberes o conocimientos disciplinares.

La originalidad de la evaluación de aprendizajes, en la “pedagogía de la reciprocidad”, consiste en evaluar el desarrollo del perfil educativo, tomando en cuenta todos y cada uno de los aspectos que son constitutivos del ser humano; esto es, evaluar el ser o la voluntad, el saber, el hacer y el poder. Esto debe ser comprendido de dos formas: no existe proceso que sea *educativo* ni humano, que no esté constituido básicamente por los cuatro factores señalados. Por lo tanto, en el proceso de enseñanza y aprendizaje a corto plazo, es imprescindible evaluar, es decir, dar valor y no sólo calificar, cada uno de los componentes. En los procesos educativos a mediano y largo plazo, la “pedagogía de la reciprocidad” y su concepción de evaluación buscan concretar un perfil de ser humano, en directa concordancia con el humanismo comunitario³², diferente al ser humano de la cosmovisión occidental moderna. Esto remite a los ciclos de la “pedagogía de la reciprocidad” ya referidos.

3. Educación descolonizadora con estructura *intra-cultural* e intercultural

Hasta aquí, hemos planteado básicamente dos aspectos: por una parte, que lo *intra-cultural* y la interculturalidad no pueden ser restringidas a la enseñanza y el aprendizaje de contenidos indígenas; por otro lado,

³² Víctor Hugo Quintanilla, “El *humanismo* comunitario: devenir *runa*, devenir *jaqi*”.

que una educación *intra*-cultural e intercultural produce conductas con arreglo a los valores morales de las culturas, con base en la “pedagogía de la reciprocidad”. Si la conducta de un educando es comunitaria, antes que liberal, y para ello se ha recurrido a la enseñanza de saberes propios, en diálogo con los conocimientos positivos del mundo occidental, entonces se puede decir que se ha dado una educación *intra*-cultural e intercultural. Lo contrario reduce a la memorización de contenidos indígenas que no forman parte de la práctica de la vida cotidiana de los educandos, porque su conducta ya no fortalece ni desarrolla ninguna de las identidades de la diversidad cultural.

Tanto el maestro como el educando pueden saber mucho sobre la Pachamama, pero que su espiritualidad sea *de* la Pachamama, es otra cosa. Lo mismo ocurre con las lenguas originarias. Existen bolivianos que hablan y escriben en aymara y quechua, pero su conducta moral es individualista y antropocéntrica, no comunitaria ni cosmo-céntrica. A nivel epistemológico, esto significa que si la educación es *intra*-cultural e intercultural, se despliega sin reiterar la separación del sujeto y el objeto, como escisión entre los educandos y los contenidos curriculares pertenecientes a su cultura: los saberes y las prácticas o contenidos constituyen parte de *ser* sujeto.

Si la educación separa al sujeto de los saberes y prácticas para volvérselos a enseñar como si fueran ajenos, entonces esa educación está alienando al sujeto de los contenidos que determinan su identidad cultural. Un quechua o un chiquitano no pueden ser cotidianamente quechuas ni chiquitanos al margen de los saberes y prácticas que constituyen su identidad y que particularizan su vida cotidiana al ser practicados. Por eso la educación *intra*-cultural e intercultural de ninguna manera se puede restringir a la enseñanza de contenidos indígenas. Es fundamental preservar la articulación entre el sujeto y los contenidos que hacen que se constituya con una particular identidad. Ésta es la función que debe cumplir la pedagogía y la didáctica para hacer la educación *intra*-cultural e intercultural.

Las pedagogías y didácticas occidentales no pueden cumplir este imperativo, debido a que tenemos la experiencia histórica de que uno de sus efectos indiscriminados fue la paulatina separación del sujeto indígena de los contenidos que determinaban su identidad. Fue así como muchos baures o mojeños terminaron siendo no-baures, no-mojeños, sino *mestizos* de conducta liberal, lo mismo que muchos aymaras, quechuas o chipayas. Si la educación va a ser *intra*-cultural e intercultural, ello no puede quedar limitado a lo curricular. La educación será *intra*-cultural e intercultural, esencialmente, por el tipo de pedagogía y didáctica que se use para

preservar las identidades de la diversidad cultural y, políticamente, para enseñar y aprender a *vivir bien* en comunidad o sociedad.

¿Cuál es la relevancia de las lenguas indígenas en la producción de conductas comunitarias en la educación *intra*-cultural e intercultural, con base en la “pedagogía de la reciprocidad”? El componente pedagógico y didáctico de la educación *intra*-cultural e intercultural debe producir conductas comunitarias, sin separar al sujeto de los contenidos que constituyen su identidad. Para dar mayor legitimidad y pertinencia cultural a esta descolonización educativa, es imprescindible desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la lengua originaria del contexto y en una segunda lengua. El bilingüismo activo es la denominación concreta de esta forma de educar. Con la enseñanza y el aprendizaje en segunda lengua no hay mayor problema. La enseñanza y el aprendizaje de contenidos en lengua indígena originaria, en cambio, posee una importancia capital para la *intra*-cultural e interculturalidad: de ellos dependen la reproducción, fortalecimiento y desarrollo de la racionalidad y la cosmovisión cultural.

Esto significa que la educación seguirá siendo colonial, mono-cultural y alienante si no reproduce la racionalidad de las culturas a través del uso comunicativo de las propias lenguas. La lengua constituye el mundo de una cultura. Por lo tanto, ninguna educación será *intra*-cultural si sólo articula contenidos indígenas y produce conductas comunitarias al margen de la racionalidad o cosmovisión que las lenguas expresan. De esto concluimos que la educación *intra*-cultural e intercultural supone tres principios inseparables: diálogo de contenidos culturales, “pedagogía de la reciprocidad”, y enseñanza y aprendizaje bilingüe de carácter activo a lo largo cada nivel del sistema educativo plurinacional.

Cuando las lenguas indígenas originarias se convierten en medios imprescindibles para garantizar procesos de enseñanza y aprendizaje que supongan la reproducción de las diferentes identidades, la educación *intra*-cultural e intercultural merecerá la denominación de *plurilingüe*. Es posible que haya educación *intra*-cultural e intercultural, pero esto no significa que se reproduzca la *identidad* de las culturas. Para ello es imprescindible que los procesos de enseñanza y aprendizaje acontezcan en el mundo racional que cada lengua trae consigo. Éste es el proyecto educativo de la *intra*-cultural e interculturalidad-plurilingüe.

Los cuatro tipos de contenidos esenciales de cualquier cultura son cuatro: los espirituales; los saberes, las prácticas y los conocimientos, los contenidos morales y los políticos. No se encuentran separados unos de los otros, sino condensados en cada una de las acciones que forman la conducta de los seres humanos pertenecientes a un devenir cultural.

Los contenidos forman el mundo gracias a la lengua. Por eso, sin lengua no es posible el mundo que subyace a la cultura. Estos contenidos son

susceptibles de ser enseñados y aprendidos con pertinencia cultural sólo si se usa la lengua gracias a la que son posibles con identidad específica. Lo que hace que dichos contenidos posean un estatuto eminentemente educativo es la lengua a la que pertenecen. Son contenidos curriculares, porque su destino es educativo; es decir, son consustanciales al acontecimiento de enseñar y aprender. Lo que los constituye como contenidos es su enseñanza y aprendizaje; y, en segundo lugar, la lingüística vinculados a ellos. Si los contenidos son esenciales a la cultura, la educación enseña y aprende los contenidos de la cultura respectiva y de la lengua materna. Por eso es que la educación es determinante para la reproducción de la identidad cultural, su fortalecimiento y desarrollo. La relación entre contenidos curriculares y el uso de una lengua *propia*, no excluye que sean enseñados y aprendidos a través de una lengua ajena. Pero, enseñar y aprender contenidos propios mediante una lengua ajena, no contribuye a reproducir ni a fortalecer la identidad cultural, la racionalidad de los contenidos y su práctica.

Para que el currículum del sistema educativo plurinacional sea *intra-cultural*, *intercultural* y *plurilingüe*, es imprescindible que sea articulado, incluyendo los cuatro tipos de contenidos de las culturas indígenas originarias del país. Concretamente, se trata de contenidos espirituales, saberes y prácticas, los valores morales que subyacen a la conducta de las culturas y su concepción política con la que se han conducido por siglos los pueblos y comunidades originarias. Son estos contenidos de la diversidad cultural los que se deben enseñar y aprender en las lenguas de cada contexto, a la par de los contenidos provenientes de otras civilizaciones en la correspondiente lengua.

En términos de desarrollo curricular, la propuesta consiste en enseñar y aprender los contenidos desde educación inicial, incluyendo primaria y secundaria, hasta la educación superior (formación docente y profesional). Siguiendo la lógica de menor a mayor complejidad, se trata de enseñar y aprender los contenidos articulados, enfatizando los espirituales de cero a seis años, los saberes cotidianos de seis a doce años, los valores morales de trece a dieciocho años y las concepciones políticas de dieciocho años hasta los veinte cinco. El currículum en el mundo andino, de acuerdo a esta propuesta, enseñaría y aprendería prácticamente los contenidos espirituales *de* la Pachamama de cero a seis años, enseñaría y aprendería prácticamente la historia, la organización social y territorial, las costumbres, la gastronomía, los saberes agroecológicos de los ayllus aymaras y quechuas, de seis a trece años; enseñaría y aprendería prácticamente la moral de la reciprocidad y de la complementariedad de trece a dieciocho años, y la política del *sumaq kawwasay* o *suma qamaña* de dieciocho a veinte cinco años.

La correspondencia entre niveles de educación y los contenidos es enfática, los contenidos deben ser enseñados y aprendidos en cada nivel de educación, enfatizando lo señalado. ¿Por qué debe ser así? Hay dos lineamientos pedagógicos muy importantes que lo justifican: no se trata de promover una relación “bancaria” o enciclopédica entre los educandos y los contenidos, como ha sido casi siempre. Es necesario que sean practicados para dar lugar a una experiencia educativa existencialmente descolonizadora. Lo segundo se refiere a que si la espiritualidad de la Pachamama es promovida desde los cero años se generará condiciones de posibilidad para que los saberes, la moral de la reciprocidad y de la complementariedad y la política del “vivir bien” sean mejor comprendidos, asumidos, practicados y desarrollados.

El tramo final de este desarrollo curricular y pedagógico es la aprehensión de la política del *sumaq kawsay*, después de la práctica cotidiana de los valores morales de la reciprocidad en la educación secundaria. La relación entre los contenidos andinos *intra*-culturales e interculturales es la siguiente: la espiritualidad de la Pachamama es fundamento para dar lugar a procesos andinos, pero a la vez la educación es imprescindible para enseñar y aprender la moral de las culturas quechua y aymara, y ésta es imprescindible para comprender y ejercer la política del *vivir bien*. La relación conceptual sucesiva incluye lo siguiente: *espiritualidad — educación — moral — política*.

¿Cómo realizar el principio de lo *intra*-cultural y la interculturalidad en el sistema educativo plurinacional, de modo que la educación no reitere las consecuencias coloniales de la educación mono-cultural y monolingüe? Asumamos el siguiente punto de partida: la educación *intra*-cultural e intercultural es la formación de seres humanos a partir del diálogo simétrico entre saberes y prácticas pertenecientes a diferentes tradiciones espirituales, morales, sociales, históricas y políticas. La finalidad de la educación *intra*-cultural e intercultural -o sea su proyecto- es producir conductas que tiendan a preservar y desarrollar la identidad cultural a la que pertenecen los educandos, siempre que no se aprenda de otras culturas olvidando o deponiendo la propia identidad. La educación, en este sentido, enriquece la territorialidad de la identidad de los educandos, constituida por los cuatro contenidos mencionados.

Comprender lo *intra*-cultural y la interculturalidad en educación define el currículum. Su especificidad en educación inicial está dada por la enseñanza y el aprendizaje de la espiritualidad; en educación primaria, por la enseñanza y el aprendizaje de determinados saberes y prácticas; en educación secundaria, por la enseñanza y el aprendizaje de la moral; y en educación superior, por la enseñanza y el aprendizaje de la política.

No se trata de enseñar dichos contenidos por separado, sino enfatizando en cada nivel de educación, los contenidos respectivos. Así, lo *intra-cultural* y la interculturalidad tienen un sentido específico: *conocer* los contenidos provenientes de otras culturas (de la occidental moderna), para fortalecer la *propia conducta cultural*, debiendo desarrollarse los procesos de enseñanza y aprendizaje en la lengua materna de las diferentes culturas. Así también los procesos de enseñanza y aprendizaje, refieren perfiles educativos determinados.

La pedagogía y didáctica que se use para enseñar los contenidos debe ser *intra-cultural*. La relación entre contenidos, pedagogía y didáctica; y lengua materna da lugar a cuatro perfiles educativos concretos: de los infantes de cero a seis años, de los niños de seis a 12 años, el de los adolescentes de 12 a 18, y el de los jóvenes de 18 a 25.

La educación será *intra-cultural* e intercultural si en el nivel inicial los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollan competencia comunicativa en la lengua materna, y modela la voluntad o ser de los educandos en base a la espiritualidad cosmológica de la Pachamama. Esta primera fase es determinante para que el ser o la voluntad de los educandos esté constituido por la articulación entre la naturaleza y la cultura. Se trata de evitar que el ser del educando comience siendo antropocéntrico, es decir, un ser o voluntad que dé lugar a conductas de irresponsabilidad con la naturaleza. Tal espiritualidad no debe ser confundida con el respeto ecologista del mundo occidental. En los mundos de las culturas indígenas originarias, la naturaleza es respetada porque tiene estatuto de *sujeto* y porque posee investidura de *diosa*. “Profesa la espiritualidad de la Pachamama” expresa el perfil de la educación inicial.

En los siguientes niveles, corresponde fortalecer la espiritualidad. Seguidamente, comienza la educación *intra-cultural* e intercultural referida a los saberes y las prácticas de la vida cotidiana de los pueblos: su memoria histórica, tradiciones orales, organización territorial y social, tejidos, costumbres, símbolos, medicina tradicional, etc. No se trata de dar lugar a una relación “bancaria” entre los sujetos y los contenidos que serían objetos de enseñanza y aprendizaje. Es imprescindible que los contenidos sean *practicados*. No vale la pena que la relación entre los educandos y los saberes y prácticas de la diversidad cultural sea meramente enciclopédica y descontextualizada. “Comprende los saberes y prácticas de las culturas, específicamente de tu propia identidad cultural”, expresa el perfil de este segundo tramo. En adelante, sólo corresponde fortalecer dicho perfil.

El tercer perfil remite al ejercicio de la moral de la diversidad cultural no occidental moderna: la reciprocidad y la complementariedad tanto entre seres humanos como con la naturaleza. El proyecto consiste

en enseñar la moral desde cero años, pero enseñar y aprender tales contenidos enfáticamente en la educación secundaria. En relación a los dos anteriores perfiles, en este trayecto se explicita los valores morales presentes en la educación inicial y primaria. En esta etapa, el educando practica la espiritualidad *de* la Pachamama y los saberes de la cultura a la que pertenece. Toma conciencia de la moral y de los valores originarios no occidentales que *deben* determinar su conducta. Antes no poseía conciencia de esto. “Practica los valores morales de la reciprocidad y la complementariedad” es el perfil que la educación *intra-cultural* e intercultural desarrolla en la educación secundaria.

Cuando el estudiante accede a la educación superior, tiene la espiritualidad *de* la Pachamama, los saberes de su cultura y la moral recíproca y complementaria. Está preparado para ser educado en la concepción de la política del *vivir bien*. Tal contenido estuvo presente antes, pero ahora, la educación *intra-cultural* e intercultural lo enfatiza para formar un hombre o una mujer convocado a preservar, garantizar, promover y desarrollar la vida en igualdad de condiciones, en el marco filosófico del *nosotros* como fundamento del *yo*. El fundamento imprescindible es el perfil de la moral de la reciprocidad logrado en la educación secundaria. “Vive bien en comunidad o sociedad, a partir del ejercicio de la espiritualidad *de* la Pachamama, los saberes y prácticas de tu cultura, la moral de la reciprocidad y de la complementariedad” es el perfil de la educación superior.

En la articulación de los perfiles subyace el tronco común de la *educación intra-cultural*. Dicho tronco será también *intercultural* cuando la “pedagogía de la reciprocidad” para enseñar y aprender ponga en diálogo los contenidos de las culturas indígenas originarias con los contenidos del mundo occidental moderno. Esta precisión descarta la idea de que cuando se habla de *intra-cultural* e interculturalidad se reduce sólo a contenidos indígenas. El horizonte no es ése.

Como ocurre con la educación bilingüe, en el caso de lo *intra-cultural* y la interculturalidad, los contenidos serán considerados como C1 y los contenidos occidentales modernos como C2. En los contextos rurales, la educación *intra-cultural* e intercultural se desarrollará bajo la modalidad de C1 y los contenidos occidentales bajo la modalidad C2. En los contextos urbanos, los contenidos occidentales se enseñarán y aprenderán como C1 y los contenidos de la diversidad cultural como C2. Esta educación *intra-cultural* e intercultural es activa, en contraposición a la experiencia “intercultural” que sustrajo y debilitó la cultura de origen homogeneizándola al mundo occidental moderno. Independientemente del contexto, la “pedagogía de la reciprocidad” y el currículum serán

los soportes para realizar esta propuesta, de educación *intra*-cultural e intercultural-plurilingüe desde una perspectiva de descolonización.

Bibliografía

APEL, Karl Otto.

La transformación de la filosofía. Tomo II: *El a-priori de la comunidad de comunicación*. Trad. Adela Cortina, Joaquín Chamorro y Jesús Conill. Editorial Taurus, Madrid, 1985.

AUSUBEL, David.

Psicología educativa. Trad. Mario Sandoval Pineda. Editorial Trillas. México, 1976.

BAUTISTA S., Juan José.

Crítica de la razón boliviana. Elementos para una crítica de la subjetividad del boliviano con conciencia colonial, moderna y latinoamericana. Rincón Ediciones-Grito del sujeto, La Paz, 2010.

CEBERIO, Marcelo R. & WATZLAWICK, Paul.

La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico. Editorial Herder. Barcelona, 2006.

CONTRERAS, Fernando R.

"Estudio crítico de la razón instrumental totalitaria en Adorno y Horkheimer." *Revista Científica de Información y Comunicación*, N° 3, Año 2006.

CHEVALLARD, Ives.

La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado. Trad. Claudia Gilman. Editorial Aique. Buenos Aires, 1991.

DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida & HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo.

Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGraw-Hill. México D.F., 1998.

FERRY, Jean-Marc.

La ética reconstructiva. Trad. Diana María Muñoz Gonzáles. Siglo del Hombre Editores. Universidad Nacional de Colombia y Embajada de Francia. Bogotá, 2001.

FOUCAULT, Michel.

Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Trad. Aurelio Garzón del Camino. Siglo XXI, México, 1993.

FREIRE, Paulo.

Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI, México, 1993.

GADAMER, Hans-Georg.

Verdad y método. Salamanca. Trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Ediciones Sígueme, Salamanca, 1996.

GASTÉLUM ESCALANTE, Jorge Antonio et alii.

"La vigilancia epistemológica en el proceso de construcción del conocimiento y el desarrollo tecnológico: Reflexiones sobre la investigación científica y la enseñanza experimental". Texto obtenido de <http://www.knozwhy.com/thread/meeverixmuriAAVUZp2.html>

HANSEN, David T.

Llamados a enseñar. Trad. Nadia Drandov. Barcelona, Idea Books S.A., 2001.

HINKELAMMERT, Franz.

"Capítulo VIII: El aprendizaje frente al criterio de vida y muerte". *El retorno del sujeto reprimido*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 2002.

HORKHEIMER, Max.

Crítica de la razón instrumental. Trad. H. A. Murena y D. J. Vogelmann. Buenos Aires, Sur, 1973.

LEVINAS, Emmanuel.

Totalidad e infinito. Trad. Daniel E. Guillot. Salamanca, Sígueme, 1987.

MORALES ZENTENO, Román.

Reciprocismo: Poder paritario. Imprenta Mac Impresores. Oruro, 1992.

NOVAK, Joseph & GOWIN, Bob.

Aprendiendo a aprender. Trad. María Luz Rodríguez Palmero. Ediciones Martínez Roca, Madrid, 1988.

ORTEGA, Joaquín Esteban.

Memoria, hermenéutica y educación. Biblioteca Nueva, Madrid, 2002.

PERRENOUD, Philippe.

Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica. Trad. Núria Riambau. Editorial Graó, Barcelona, 2004.

QUINTANILLA CORO, Víctor Hugo.

"Teoría del valor andino (quechua-aymara): Umbral de la ética de la reciprocidad". Inédito.

"Ética de la colonización y descolonización". Inédito.

"La descolonización *intra*-cultural e intercultural de la filosofía en *Latinoamérica*". Véase el siguiente sitio electrónico:

<http://alainet.org/active/32146&lang=es>

"Educación, pedagogía y currículo para la descolonización educativa". Publicado en el periódico electrónico *Pukara*, N° 17.

"El humanismo comunitario: Devenir *runa*, devenir *jaqi*". Véase:

<http://alainet.org/active/57318>.

RANCIÈRE, Jacques.

El maestro ignorante. Trad. Nuria Estrach. Editorial Laertes, S.A. Barcelona, 2003.

RICŒUR, Paul.

Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido. Trad. Graciela Monges Nicolau. Editorial Siglo XXI. México, 1998.

ROSENZWEIG, Franz.

La estrella de la redención. Trad. Miguel García-Baró. Ediciones Sígueme. Salamanca, 1997.

SAIZ, Carlos.

“Enseñar o aprender a pensar”. Publicado en *Escritos de psicología*. Nº 6. Universidad de Salamanca, pp. 53-72. Año 2002.

RECENSIONES
BIBLIOGRÁFICAS

RESEÑA DEL LIBRO DE LAURA ESCOBARI

MENTALIDAD SOCIAL Y NIÑEZ ABANDONADA: EN LA PAZ (1900-1948)

Magdalena Cajías de la Vega

El libro de Laura Escobari¹ aborda una temática totalmente descuidada por la historiografía boliviana, pese a que en otras partes del mundo –sobre todo desde la Escuela Francesa– ya se consideró hace varias décadas la importancia de este tipo de estudios. Al ser, entonces, un estudio pionero, el libro nos permite conocer mentalidades e imaginarios sociales –principalmente de las élites– en torno a cómo la sociedad trata de remediar males sociales como la orfandad y marginación de grupos vulnerables con acciones de beneficencia que aunque no logran eliminar los problemas, al menos los atienden.

El libro da cuenta exhaustiva de las acciones provenientes desde la sociedad, especialmente desde mujeres de sectores acomodados, así como desde el Estado. En ambos casos, nos entrega información sumamente valiosa y con un estudio minucioso basado principalmente en fuentes primarias nunca antes explotadas y que nos acercan a un conocimiento amplio de esa realidad. En este sentido, Escobari se abre a la utilización de múltiples fuentes, con lo que rompe el excesivo centralismo en las fuentes escritas que muchas veces caracterizan a los estudios históricos en nuestro medio. Así, la autora incluye entrevistas a personalidades que conocen de fuentes directas el tema en cuestión, construye cuadros estadísticos completos para diferentes temas, fotografías que contribuyen en mucho a situarse en el periodo y la realidad que se estudia, poemas que reflejan sentimientos y vivencias y numerosas fuentes escritas de todo tipo.

1 Ed. Embajada de España, IFEA y Plural. La Paz, 2010.

El libro se Escobari nos brinda información sobre la realidad de la ciudad de La Paz en la temporalidad escogida que trasciende a un mero contexto pues articula amplias descripciones de variados temas sociales, políticos y culturales propios del momento histórico con el relacionar del tema de estudio. Al abordar una difícil temática, como es la de las mentalidades, no cae en el determinismo de desconocer que éstas muchas veces están relacionadas con problemáticas estructurales, como la posición social, la realidad de marginación de los indígenas que se trasladan a las ciudades, las formas de dominación existentes y otros aspectos de gran relevancia. Finalmente, el trabajo busca caracterizar –desde dentro– a los niños que sufren abandono abordando sus vivencias, sentimientos, utilización de la educación como forma de inserción social, entre otros.

UN LIBRO SOBRE EL PODER EN BOLIVIA Y LA ESENCIA DE LA DEMOCRACIA:

**DE FRANCO GAMBOA,
TEORÍAS DE LA DEMOCRACIA EN PUGNA**

Lic. Blithz Lozada Pereira, M.Sc.

GAMBOA, FRANCO.

Teorías de la democracia en pugna: Una evaluación crítica del sistema político boliviano. Editorial Presencia. Auspicio de la Fundación Konrad Adenauer Stiftung. Colección "Contribuciones: Revista cuatrimestral de análisis y reflexión política". Año 1, Nº 1. La Paz, septiembre de 2011.

Conocí a Franco Gamboa a fines del último año del siglo XX en la ciudad de Durham, cuando él realizaba estudios de Maestría en *Duke University*, una de las mejores universidades estadounidenses, y yo me encontraba en ella siendo parte de un programa auspiciado por el Instituto de Estudios Bolivianos. Después, supe que Gamboa concluyó su doctorado de manera sobresaliente en la *London School of Economics and Political Sciences*, uno de los centros de educación superior más prestigiosos del mundo. Y es que estos antecedentes académicos del Dr. Gamboa, aparte de ser ostensivos de su formación, constituyen también datos relevantes que se aquilatan mejor, al conocer y apreciar los libros y artículos que escribió. En efecto, Franco Gamboa ha escrito media docena de libros y alrededor de veinticinco artículos científicos de gran valor.

Sus libros tienen una calidad científica y literaria destacada, y los artículos indexados que son de su autoría, publicados en prestigiosos

medios especializados, casi siempre internacionales, son una contribución magnífica para la comprensión de distintos problemas políticos de nuestro contexto. Se trata de estudios académicos que precisamente por el rigor metodológico del que hacen gala, por los conceptos que desarrollan, y por la forma cómo penetran en el núcleo de problemáticas complejas altamente significativas; son auténticas contribuciones a la reflexión y a las ciencias políticas desde la particularidad del análisis y la comprensión de Bolivia. En suma, leer los textos de Franco Gamboa, no sólo es una experiencia gratificante por la profundidad de los tópicos que él trata con científicidad incuestionable; sino, es un placer por las metáforas y calidad literaria, hoy tan difícil de encontrar en cualquier texto y más, en ámbitos donde la formalidad y los cánones de redacción constriñen la posibilidad de desplegar méritos en el valor de la escritura.

Resumo en esta ocasión, los contenidos de un texto sumamente sugestivo y esclarecedor, opinando al mismo tiempo, sobre su significativa relevancia. Sé que no es correcto decir que se trata de un “libro” porque está conformado por varias partes independientes y aparece como una “revista”, pero las más de 150 páginas de Gamboa, escritas con una prosa impecable y con un aparato crítico consistente, muestran el trabajo como una meditada reflexión y un conocimiento comprensivo profundo de las formas de la democracia en Bolivia y de los aspectos concernientes a cada una, tanto en lo referido a sus fortalezas y proyecciones desde una perspectiva ecuánime, como sobre los problemas y las limitaciones que son objetivamente atingentes a cada una de tales formas. Por lo demás, el texto se constituye muy merecidamente, en el primer número de una revista científica, que en cuanto órgano editorial de la Fundación Konrad Adenauer Stiftung, se trata de *Contribuciones* relevantes académica e intelectualmente.

Mi recensión sobre el texto titulado *Teorías de la democracia en pugna: Una evaluación crítica del sistema político en Bolivia*, no reproduce el orden de exposición que Gamboa sigue. La variación de dicho orden se justifica porque en cada capítulo, el autor ofrece bucles de enlazamiento teórico que anudan los temas que explica. En este sentido, los cinco capítulos del libro, por separado constituyen un texto redondo que con particularidades estilísticas y contenidos de detalle, ofrece una visión exhaustiva que es tan didáctica y completa, como profunda y clara.

Por lo demás, al final de su libro, Gamboa ofrece una perspectiva crítica que evalúa la democracia en Bolivia y, en particular, el actual sistema político. Consecuencia de dicha evaluación, es la exhortación que hace como respuesta a un desafío estructural: mejorar la *calidad* de la democracia en Bolivia. Es decir, para efectuar tal tarea de valor incuestionable, es necesario

hacer un recuento de las fortalezas de la democracia boliviana; señalando, posteriormente, los puntos críticos en los que es imprescindible incidir.

Según el Dr. Gamboa, la democracia boliviana actual se habría constituido en un sistema que posibilita la aparición y fortalecimiento de líderes sin discriminación alguna. Por otra parte, en los momentos de mayor intensidad de crisis política, gracias a la democracia, el país habría visualizado y transitado por vías institucionales que le permitieron salir del atolladero. Asimismo, se trataría de un sistema que no requeriría aparatosas máquinas partidarias y que combinaría, aunque con riesgos evidentes y con notorias e innegables limitaciones, la representatividad y la participación directa de diversos actores, además de conciliar el poder central con la descentralización administrativa y las autonomías.

En lo concerniente a las principales debilidades de nuestra democracia, Gamboa anota la preeminencia de un caudillismo hincado en la cultura prevaleciente, y que ocasionaría la usurpación política, el fortalecimiento del presidencialismo y el desconocimiento de la independencia y el equilibrio de poderes. La preeminencia de los movimientos sociales, el énfasis de gobernar por decreto y los vaivenes en torno al sistema electoral, crearían asimismo, fuertes tensiones, incapacidad de implementar agendas consensuadas, y la discrecionalidad como estrategia para el ejercicio del poder. Esto, finalmente, pondría en evidencia la anulación de una gobernabilidad auspiciosa y el deterioro brusco de la calidad de la democracia boliviana.

Franco Gamboa advierte que el deterioro de la calidad de la democracia promovería la erección de un tipo de Estado similar al *Leviatán* hobbesiano. Es decir, un régimen de carácter autoritario con brotes eruptivos de violencia y con una endémica incapacidad para realizar una gestión gubernamental eficiente. En breve, un régimen anti-democrático. Y el riesgo no se cerniría sólo sobre Bolivia, sino sobre varios países de Latinoamérica. En tal sentido, el efecto político de los perfiles personalistas que toman decisiones de manera discrecional, apañados entre otros símbolos, en el mito de su infalibilidad; sería notoriamente nocivo a la salud y fortalecimiento democrático. No obstante, esta tendencia no sería irresoluble. Al contrario, el régimen todavía subsistente, tendría la posibilidad de aplicar mecanismos correctivos para reformar el Estado y afianzar una Presidencia democrática auspiciosa para la sociedad, consciente de la necesidad de limitar el poder político.

Pero, al considerar una visión no democrática que Franco Gamboa analiza en el tercer capítulo de su texto, esta esperanza política parece diluirse. Se trata de las tendencias teóricas y políticas, ideológicas y prácticas, provenientes del *indianismo* y que habrían refluído de forma más

o menos moderada, en ciertas expresiones del *indigenismo*. La tesis de que el *indianismo* es contrario a la democracia occidental, debería llamar a cuidado y atención, más porque con este “modelo” se habría fundamentado una parte al menos, de la actual Constitución Política del Estado. Es posible considerar, hasta cierto punto, los contenidos utópicos del pensamiento de Fausto Reinaga, su romántica retro-dicción de instituciones milenarias, su idea evanescente de la *liberación* y la suposición de que existan virtudes oníricas en el indígena, como una curiosidad de auto-referencia etnocéntrica. No obstante, es en estos contenidos precisamente, donde radica la mentada *revolución india* que tendría que imponer una *refundación* de Bolivia, habiendo influido notoriamente para que ésta se diese.

Que tales discursos y prácticas se hayan dado en escenarios democráticos, no obligó a que el indianismo asumiera un gesto amable respecto de la democracia, incurriendo en lo que Franco Gamboa llama su “principal déficit”: presuponer que existiría una “superioridad moral del dominado”. Peor aún, varios documentos y facciones que tuvieron una onerosa influencia en la Asamblea Constituyente, serían, sin duda, congruentes con esta vertiente de sentido intolerante, defensora de una substancia *a priori*, e inhábil para ser parte de cualquier concertación a la altura de los desafíos históricos que se dibujaron ante la nueva Constitución. Por el contrario, el *indianismo* motivó visiones cargadas de resentimiento racial y estuvo enfrascado en la destrucción del Estado al que planteó, que se lo debería “enjuiciar” por su carácter *colonial*. Por lo demás, fue el teatro de la democracia en Bolivia, el que ofreció la cobertura para exponer y propagar esta perspectiva radical expresada en tendencias recalcitrantes de algunos asambleístas y de cierta facción del actual partido de gobierno, resonando el *desiderátum* discursivo y político de que la Bolivia racialmente india, aplaste y elimine a la Bolivia mestiza y chola.

La actuación ideológica y política del indianismo en la Asamblea Constituyente, según Gamboa, “dejó una estela de hiel en la garganta del país”. Las víctimas de la violencia estatal secular, destruirían el republicanismo mestizo criollo, dando lugar a que la versión ideológica más extrema, la de “Patria insurgente”, sin duda, reescriba la historia de Bolivia, identifique a los victimarios, recompense a las víctimas seculares, y enjuge la amargura latente repitiendo incansablemente, el imperativo de descolonizar el Estado. Pues bien, incluso este extremo de teoría y práctica contrario a la democracia, se ha re-significado claramente, influyendo con distinto impacto en el texto constitucional y en las definiciones fundamentales de Bolivia como Estado. Así, se dio lugar a que emergieran varios desafíos de creatividad política y administrativa, pero también aparecieron ciertos *impasses* que sólo se resolverían en el ejercicio cotidiano

del poder, donde se hacía más necesario, un culto a la personalidad que fortaleciese la autoridad discrecional.

Si bien algunos contenidos se diluyeron en el proceso de aprobación del texto constitucional, otros representan un conveniente asidero ideológico para justificar inclusive hoy, ciertas pulsiones de ejercicio autoritario. No obstante, más acá de los arcaísmos y rencores, por primera vez, la democracia dejó visualizar una pulsión profunda activa en los conflictos: el latente indianismo. Según el Dr. Gamboa, esta pulsión tendría valor en la medida en que, por oposición al curso dominante que ha seguido, hubiese dado lugar a prefigurar lo que él denomina “cosmopolitismo multicultural”. Se trataría de una estrategia de regulación de los abusos de poder; es decir, lo contrario a lo que el indianismo efectivamente dio lugar.

La afirmación indianista y la manera como los indígenas habrían forjado su identidad política por adherencia a prototipos culturales delineados en contraposición a los demás actores, evidenciarían que en la historia la visualización del “enemigo” y la actuación acentuada en su contra, permitirían la emergencia desde la clandestinidad, de los particularismos propios. Por lo demás, tal afirmación política se eximiría a sí misma de dirigir un proceso diferente al que recurrentemente se dio en la historia: negar la participación indígena en los sistemas políticos. En efecto, que a los indígenas se les haya negado históricamente la posibilidad de ser parte de acuerdos políticos de reconciliación y reconocimiento, invalidó al menos formalmente, la demanda de que ellos dirigieran un proceso de tales características en el seno de la Asamblea Constituyente. Así, se dibujó una práctica de democracia fraccional, caracterizada por una potente participación directa, una fuerza de-constructiva de la modernidad sin precedentes, y la activación en movimiento, de un apetecido y opíparo banquete de poder que auspiciosamente, sirvió para que los comensales nunca antes presentes ni invitados, fuesen ahora los principales protagonistas en el refectorio político.

Franco Gamboa advierte con claridad que las consignas de la actual gestión gubernamental se refocilan en el enfrentamiento y el escarnio de la modernidad, la globalización y el neoliberalismo. Se cobijan detrás de contenidos implícitos que aparecen como sobre-entendidos y que se refieren a la educación “pluricultural”, al Estado “plurinacional”, a la gestión pública “intercultural” y a las reformas estatales “postcoloniales”. No obstante, apenas alcanzarían un nivel declarativo al mostrar que en lo concerniente a la gestión, es decir, en lo que corresponde a la presencia y el contenido de las razas indígenas, seguiría prevaleciendo la exclusión y el aplastamiento, salvo excepciones de esmirriado valor simbólico. En este sentido, el autor termina aseverando con énfasis lo siguiente: “los cholomestizos en la política son los peores enemigos del indio”.

Expongo ahora otro círculo cerrado por Franco Gamboa con rigor científico y calidad literaria. Se trata del segundo capítulo en el que presenta la problemática de la gobernabilidad en el actual sistema político del país. Previamente, sin embargo, cabe señalar que en éste, como en otros cuatro capítulos, el colofón que los anuda es la sugestiva redacción de conclusiones enfáticas, presentadas, no obstante, como “provisionales”. Es decir, el autor cierra el círculo que trazó, quedando abierto para que posteriores despliegues teóricos, por una parte, abracen lo constituido convirtiéndolo en el corazón de nuevos análisis; o, por otra parte, expliciten desarrollos de detalle que enriquezcan la multiplicidad de lo que fue explicado.

En las conclusiones provisionales y abiertas del segundo capítulo, Franco Gamboa dice que la pugna teórica y política de visiones distintas sobre la democracia en Bolivia debe resolver el problema de la *gobernabilidad*. Si convertimos al indianismo del tercer capítulo en una lente para ver a través de él al segundo capítulo, obviamente, la discusión ideológica en torno a la gobernabilidad no aparecería como un problema político. Se la resolvería de facto, como la concreción de una pulsión hegemónica que no repara en escrúpulo alguno, que no evita las posibles contradicciones y que es indiferente ante la incongruencia y la ausencia de atinencia.

Para el fundamentalismo etno-céntrico *indianista*, no serían objeto de disquisición ni escenarios de de-construcción política, el clientelismo y la corrupción, antes bien, los favorecerían, negando la posibilidad a cualquier gobernabilidad verosímil y auspiciosa. La visión indianista negaría que la gobernabilidad sea un problema teórico y práctico para la democracia, ignoraría que ella podría favorecer la integración social y política, y se cerraría ante cualquier posibilidad de que exista en la sociedad, una pre-cognición ideológica orientada a favorecer el dinamismo sinérgico y negociado de múltiples actores.

Sólo para visiones democráticas complejas y consistentes, la gobernabilidad referiría la necesidad de articular lo autonómico con lo local y nacional. Sólo desde intereses institucionalistas que busquen fortalecer el Estado y no apañar el pábulo para liderazgos plebiscitarios autoritarios, se plantearía como un desafío efectivo, realizar la descentralización, avanzar en la modernización y efectuar la compaginación jurídico-administrativa de los estatutos autonómicos con la estructura del Estado central. Así, la gobernabilidad pondría en movimiento las asambleas departamentales dirigiéndose a ser parlamentos regionales, posibilitaría el concierto de las competencias de las gobernaciones y los municipios, y respetaría una base estatal ineludible y clásica: la división de los poderes del Estado y la búsqueda de su equilibrio por contrapeso.

En este capítulo, Franco Gamboa también hace referencia a las expectativas políticas, económicas y sociales que se generaron en

torno al gobierno de Evo Morales desde el año 2005. Sin embargo, el presidencialismo impetuoso de nuestro sistema de gobierno y cultura política, habría incidido para que el ejecutivo actúe verticalmente contra el poder legislativo y el poder judicial, agrediendo los derechos de la oposición y endureciendo el autoritarismo. El incremento de la confrontación, el escepticismo internacional y la carencia de resolución de las demandas, sumados a una gestión deficiente y la desinstitucionalización democrática, negarían una gobernabilidad consistente, profundizándose el clivaje de la legitimidad de un nuevo diseño estatal que no alcanzó a cristalizarse. En este sentido, la nacionalización de los hidrocarburos en mayo del año 2006 sería un ejemplo de insuficiencia de conducción política, y el reajuste del precio doméstico de la gasolina a fines de 2010 representaría el resquebrajamiento de la base social del gobierno.

El Dr. Gamboa dice que el Movimiento Al Socialismo rechazó la gobernabilidad desde un principio, renunciando a evitar incongruencias porque prevalecía una política macroeconómica de carácter liberal y globalizado, combinada con contenidos divergentes del socialismo, la nacionalización, propuestas de economía indígena y exigencias del Estado plurinacional. En contra de lograr avances en la gobernabilidad entendida como la capacidad de desarrollo endógeno del país, se hicieron evidentes la ausencia de capacidad de gestión, la repetición de consignas y la prevalencia de ensombrecidas relaciones internacionales. A esto se sumaron la judicialización de la acción de la oposición, las restricciones impuestas a la información, las acciones contra el terrorismo y la delegitimación de instituciones otrora verosímiles y contestatarias como la Defensoría del Pueblo, por ejemplo.

Así, a decir del autor, habría “agujeros negros en la ingobernabilidad boliviana que devoran todo y constituyen verdaderas amenazas para la materia en el espacio sideral democrático”. La crisis de la gobernabilidad sería, en definitiva, la crisis del sistema político consistente en la imposibilidad de su reconstitución funcional. El desenlace, finalmente, sería la aparición de una “democracia rebelde”, imposibilitada de superar el autoritarismo.

En lugar de que la gobernabilidad se politice, se despolitizó, configurando un sistema neo-populista que expresaría la prioridad del gobierno de fortalecer una alianza con los movimientos sociales. La democracia *rebelde* que emergería de este proceso, no habría sido capaz de desarrollar un contenido integrador que responda a la multiplicidad de intereses. Los movimientos sociales generaron inestabilidad sin poder responder a los desafíos de la economía global, asumiéndose de facto, que la gobernabilidad no implica acuerdos ni concertaciones. Así, a

partir de la democracia pactada desde 1985, terminó de configurarse un sistema político en el que la gobernabilidad se redujo al arbitrio del botín que permita discrecionalmente otorgar premios, favores y beneficios. Pero, como enfatiza Gamboa y lo muestra efectuando un recuento de los conflictos políticos más relevantes en el país desde 2006 hasta la actualidad, la “extrema densidad de presiones que rápidamente degeneran en extremos inmanejables y conductas irracionales”, terminaron por entronizar una sociedad *anómica*.

Aquí, como en otras partes del texto, el esclarecimiento conceptual que el autor realiza de las temáticas que trata, se da como una tarea efectuada con precisión teórica. Por lo demás, que en la bibliografía cite 186 entradas de 175 autores, la mayoría libros, da la pauta para apreciar la riqueza teórica del texto de Gamboa; poniendo en evidencia la solidez intelectual del autor. Que una sociedad sea “anómica”, implicaría que estamos “ante un peligro permanente, sufrir una sensación de desconcierto y desorientación ante una multiplicidad de normas opuestas y contradictorias, donde cualquier grupo o institución puede reaccionar de manera inesperada afectando los intereses colectivos y dañando seriamente a otros grupos”.

La problemática de la gobernabilidad entretejería una tesitura en varios tonos. Al primer tono referido a la devaluación de la gobernabilidad como condición política estratégica, sigue el segundo: la separación entre las reformas políticas y las económicas. El tercero se referiría a la necesidad de confianza en la gobernabilidad y, el cuarto, finalmente, a la trama que surgiría en torno a los gobiernos autonómicos. Pues bien, aparte de lo ya tratado, referido al desprecio de la gobernabilidad como “condición estratégica”, resumo en breve, los otros tres tonos de la tesitura política del sistema boliviano que el autor denomina “núcleos problemáticos”.

La escisión entre las reformas políticas y económicas se evidenciaría y adquiriría gravitación en el sistema actual, en la medida en que se constata que hasta inicios del siglo XXI, las élites políticas organizadas promovieron reformas económicas orientadas exclusivamente a su propio beneficio. Así, la incapacidad de las élites de potenciarse en la competitividad del mercado, y de orientar las decisiones políticas en beneficio del conjunto de la sociedad, originó, por ejemplo, una informalidad económica cuantitativamente monstruosa, aparejada a la imposibilidad de integrar socialmente a una ingente masa de actores. La consecuencia de tal cuadro fue que se precipitó, desde el año 2005, una tendencia discursiva extremadamente suspicaz y descalificadora de cualquier signo que muestre algún tinte de neoliberalismo.

El núcleo problemático referido a la necesidad de *confianza* pondría en evidencia la recurrencia subjetiva de los actores económicos y

políticos en un escenario marcado actualmente por el autoritarismo que conculca la gobernabilidad. Así, nuestra cultura política sería premoderna y revitalizaría ingeniosas formas de vida y hábitos colectivos. El incumplimiento de los compromisos, la prescindencia de las obligaciones con la institucionalidad establecida, la desconfianza como constante de las relaciones, y la tendencia competitiva a obtener el máximo logro del Estado benefactor sin que esto implique efectuar aporte alguno, serían las muestras más ostensivas de los tonos disonantes que impedirían la gobernabilidad en Bolivia.

Franco Gamboa, finalmente, señala el cuarto “núcleo problemático” de la gobernabilidad, radicado en la trama de problemas relacionados con los gobiernos autonómicos. Al respecto, los desafíos para el sistema político incluirían el flujo de poder de abajo arriba, la contextura de los gobiernos intermedios, las elecciones en los departamentos, las exigencias de descentralización, la coordinación y el equilibrio de instancias corporativas, cívicas y de las prefecturas; además de la relevancia de las autonomías indígenas que pondría en evidencia la necesidad de construir una nueva armazón institucional, expresiva de la emergencia del poder descentralizado y de competencias autonómicas razonables. En suma, la tesis en este caso, entendida como la disonancia de tonos políticos, haría patente la necesidad de una nueva sinfonía democrática.

Es conveniente ahora, exponer y comentar el cuarto capítulo. También en este caso aplico la licencia que me auto-otorgué de seguir un orden diferente al que el autor establece en su libro. El texto trata las exigencias concomitantes a los cambios constitucionales consolidados en enero de 2009. Las conclusiones que Franco Gamboa establece tienen un sentido admonitorio. Se trata de la advertencia respecto de una exigencia estructural que se repite sistémicamente y con énfasis, en lo concerniente a las autonomías: el Estado boliviano debe modernizarse de modo racional, porque de lo contrario, su carácter profundamente clientelar y la práctica gubernamental venal ampliamente extendida, erosionarán la institucionalidad democrática. Así, la implementación del texto constitucional supondría reformar el Estado como una necesidad estratégica.

No sería dable gobernar con base en decretos que refuercen una práctica presidencialista gravosa inclusive para el poder judicial. Sería imprescindible la reconciliación social y étnica, de modo que la solución de los conflictos estructurales se dé en el marco de la institucionalidad democrática. No sería posible reproducir y apañar la anomia política generalizada, dando pábulo a que los movimientos sociales de distinta raigambre, condicionen las pulsiones políticas a expresiones de lucha hegemónica por el poder.

Como indica Franco Gamboa literalmente, la hegemonía sólo adquiere “plena relevancia cuando el conjunto de las clases sociales, estructuras culturales y actores políticos son capaces de compartir visiones de futuro y obedecer una fuerza de liderazgo hegemónico que combine la generación de consensos, junto con la eficacia para imponer autoridad o coerción desde el Estado”. En este sentido, que Bolivia esté en el “umbral de la regularidad” democrática no elimina el riesgo de pulsiones retrógradas. Si bien la lucha política es una lucha hegemónica, son imprescindibles, la *legitimidad* para implementar cambios constitucionales, la *negociación* como logro de consenso, y la *autoridad* como principio de dirección de los movimientos sociales por una senda de beneficio para las mayorías.

En el cuarto capítulo percibo que el autor advierte sobre la crisis de gobernabilidad en la región y que adquiriría expresiones específicas en Bolivia. Por ejemplo, encapsulada en sus propias lógicas de enfrentamiento, por una parte, la oposición se repetiría a sí misma y al país, la relevancia del 38% de disenso al texto constitucional; en tanto que, de parte del gobierno, la apelación a las masas para implementar sus decisiones, desatendería los mecanismos institucionales de la democracia, precipitando un caudillismo de corte vertical contrario a la teoría democrática. En efecto, en tal caso no sería posible ignorar la necesidad de que existan estructuras partidarias abiertas y competitivas, de que las élites circulen, de que se produzcan pactos gobernables y competitivos, y de que prevalezca equilibrio entre el mercado y la estatalización. Las consecuencias de ignorar la equidad a largo plazo, y de responder a los desafíos de la descentralización autonómica y la democratización, serían muy probables y políticamente aviesas. Por lo demás, los conflictos regionales expresarían la emergencia de nuevas estructuras departamentales que colisionarían con las pulsiones fuertemente centralistas del Estado, precipitando una carencia radical de gobernabilidad que amenazaría con nuevas y mayores fragmentaciones.

La quiebra democrática que negaría el Estado de derecho y conculcaría el equilibrio de poderes, deslizaría lábilmente la negación de la ciudadanía política y de los derechos fundamentales, condenando las transformaciones constitucionales que se dieron a muy alto costo, a ser apenas disoluciones inocuas. Pero el efecto más indeseable sería la identificación de la democracia con el trauma del sistema político que niega la gobernabilidad, e instituye la multiplicación de presiones y conflictos en el teatro de la historia infinita sin relevancia ni sentido.

Por otra parte, sería imprescindible establecer la prosecución de las reformas constitucionales en el marco de la institucionalidad democrática. El reconocimiento del autogobierno indígena, de sus instituciones y entidades territoriales ancestrales no debería menoscabar la autoridad nacional del

Estado; la lucha contra la segregación racial no debería ser excusa de justificación para la expansión de una cultura autoritaria escudada, por ejemplo, en la justicia comunitaria. La pretensión hegemónica no debería perseguir a los líderes políticos identificados con el modelo neoliberal, haciendo patente una democracia *anómica* en la que la violación de los derechos se habría convertido en la más natural de las acciones políticas.

Que los cambios constitucionales hayan prefigurado un Estado cuasi federal, que se haya conciliado cuatro tipos de autonomía, la departamental, la regional, la municipal y la indígena, con órganos ejecutivos, deliberativos y fiscalizadores; que se haya establecido el voto universal para distintos cargos y se haya reconocido la justicia indígena originaria campesina, supone un conjunto de retos de prosecución de las transformaciones. Pero ese camino no debería ser desviado mediante la injerencia directa del órgano ejecutivo en los tópicos de gobernabilidad, no se justificaría de modo alguno la dependencia de los poderes, ni se tendría que tolerar las malas prácticas y los efectos perversos de un presidencialismo de lógica vertical. El camino democrático del cambio histórico debería proseguir por un sendero que consciente y voluntariamente, rechace un Estado indígena impugnador de la oposición visualizada como culpable de ser occidental y neocolonial.

El Dr. Gamboa señala claramente cuáles son las dificultades para que la práctica democrática en Bolivia permita consolidar la transformación constitucional del Estado siguiendo el camino de la reconciliación y la solución de los conflictos. En primer lugar, la indefinición del poder autonómico y los escasos logros dados en abril de 2010, serían una dificultad que podría convertirse en una amenaza, sea por lo que concierne a la dispersión del poder o sea por el riesgo del secesionismo. En segundo lugar, los intereses de promover la reelección indefinida del Presidente, expresarían la liquidación de la vida democrática *normal*. En tercer lugar, la satanización de los partidos y la persecución de la oposición correrían el riesgo de convertirse en una lógica de enfrentamiento habitual para todo posible ejercicio de poder gubernamental. En cuarto lugar, la visión del partido de gobierno con fuerte sesgo plebiscitario, y el ejercicio de una democracia corporativista, darían lugar a una práctica autoritaria y clientelar, entrampada en la deficiencia administrativa y la fragmentación intransigente, inhábil para negociar en los conflictos, y para formular y ejecutar cualquier política pública. En quinto lugar, que los movimientos sociales cuestionen todo tipo de institucionalidad, reivindicando la democracia directa, erosionaría las estructuras estatales y generaría más caos e incertidumbre. Finalmente, con la justificación ideológica del *proceso revolucionario*, se daría sustento a acometer la desaparición de la oposición política, rompiendo todo germen de auspicio democrático en el Estado plurinacional.

En breve, la confluencia y conflicto de las prácticas políticas y las visiones ideológicas sobre la democracia, mostrarían una dispersión amplia que daría lugar a que se tejan múltiples relaciones. Que la democracia en Bolivia adquiriera un sesgo *corporativista* daría lugar a valorar la participación de los actores, pero también advertiría sobre el riesgo de la des-institucionalización y de demeritar el valor de la *individualidad*. Que la democracia aparezca con signos de *rebeldía* permitiría apreciarla como un medio de expresión e influencia política, aunque no se debería relegar indefinidamente por esto, el sentido y el valor de las prácticas colectivas *normales*, regulares y continuas. Que la democracia incluya la acción *directa*, no debería implicar la desvaloración del sentido de la *representación* electoral, ni que haya que ignorar la amenaza del clientelismo. Que la democracia sea expresiva de las formas de vida política *indígena*, no debería significar defender el autoritarismo que aplasta la división y el equilibrio de poderes. Que la democracia sea *étnica*, no debería eliminar el sentido *liberal* e igualitario que le es sustantivo; como tampoco que sea *plebiscitaria* tendría necesariamente que saturarla de consultas infinitas que no están exentas de sesgos calculados. Por lo demás, que apareciese con signos de ser *orgánica* asfixiando prácticas inorgánicas asociadas con la democracia pactada de la coyuntura política hasta el año 2003, no implicaría que se tenga que fragmentarla y reducirla al imperio de fuerzas que las facciones que presionan, impongan según el propósito de satisfacer sus intereses.

En definitiva, éstos son los *modelos* de democracia que Franco Gamboa analiza ofreciéndonos sugestivos análisis sobre sus relaciones, posibilidades y límites. Cabe destacar que el texto muestra que en nuestro país se habrían dado asociaciones recurrentes, complementos naturales, correlaciones espontáneas e implicaciones concomitantes que, no obstante, no justificarían reducir los modelos sólo a dos modos de pensar y practicar la democracia. De acuerdo a las correlaciones señaladas, dichos modos en pugna principal en Bolivia, serían los que responden a una matriz *plebiscitaria y directa* por una parte, y, por otra, a la matriz *liberal y representativa*; aunque también en medio existirían expresiones híbridas.

Los modelos de democracia serían contradictorios y excluyentes; uno respecto del otro, y asociarían contenidos políticos en pugna. No obstante, el análisis de sus avances y retrocesos, daría a la textura política del sistema boliviano, matices y tonalidades que podrían ser muy significativos teórica y políticamente, para el país y el mundo. Aunque, también es conveniente señalar que Franco Gamboa recuerda constantemente, la subsistencia inevitable del riesgo de transitar por senderos peligrosos que podrían llevar a la democracia boliviana por vías sin salida, negándosele cualquier vestigio ideológico o práctico, considerado como *democrático*. Por lo demás,

aquí radica la parte más pertinente del libro del Dr. Gamboa, relacionada con el título del texto: *teorías de la democracia en pugna*.

En el capítulo de inicio del texto, el que está dedicado a visualizar la democracia boliviana en sus múltiples aristas desde la perspectiva latinoamericana, el aspecto fundamental para evaluar la democracia en Bolivia sería considerar su *calidad*. La consolidación de ciertas instituciones impactaría sobre la posibilidad de la gestión gubernamental y sobre la implementación de políticas públicas. Además, la fortaleza de las instituciones y el imperio del Estado de derecho constituirían la base insoslayable para establecer una democracia de calidad. Es decir, a mayor consolidación institucional y vigencia del Estado de derecho, la democracia sería más robusta; añadiéndose como ventaja adicional su permanencia regular a largo plazo, algo sin duda imposible para los regímenes dictatoriales. De igual forma, el contraste entre democracia y dictadura efectuado por los estudios recientes mostraría, como indica Gamboa, que la democracia sería el único régimen que en perspectiva de larga duración, pueda originar crecimiento económico sostenible.

Por otra parte, que la democracia sea *directa*, aparece como muy deseable, más aún si se compara la participación directa con los excesos de la democracia pactada, prohijadora de que las élites se visualicen a sí mismas como invulnerables y de que actúen como segmentos arcanos de la sociedad. Que la democracia en Bolivia tenga rasgos *plebiscitarios* apelando en varias ocasiones recientes al *referéndum*, también aparece, a primera vista, muy deseable, más si se tiene en cuenta la necesidad de tomar decisiones cruciales. No obstante, estas dimensiones de la democracia no tendrían calidad si no expresasen una amplia participación popular. Por lo demás, sólo si se destacaría el sentido de las decisiones electorales como definitorio y vinculante, sólo si se apreciaría la voluntad popular sin tergiversarla ni ignorarla, sólo si existiría una clara responsabilidad colectiva respecto del destino del país, de manera que la soberanía popular sea el eje de las decisiones políticas y la base de la solución de los conflictos; entonces la democracia *directa* y *plebiscitaria* tendría sentido y su valor se fortalecería quedando exenta relativamente, de los múltiples peligros que la acechan.

Que los Presidentes de Venezuela, Ecuador, Nicaragua y Bolivia, acompañados de Lula da Silva estimulen la participación y la democracia directa es, según el autor, encomiable. Pero si esto se daría al costo de difundir persistentemente el culto a la personalidad y al costo de creer que los líderes populistas son los “grandes hombres” destinados a eternizarse en el poder alcanzando similitud con Dios, finalmente lo que reforzaría, no sería el crecimiento de los individuos en conjunto, sino la intensificación de los temores de la masa y la morbosa satisfacción de su necesidad de

negar la propia libertad, realizando el ansia de que la masa sea dominada. Ése es el riesgo que el autor marca respecto de los regímenes señalados.

La lista de los problemas que la democracia de la región no habría resuelto, motivaría también a reflexionar sobre sus límites y desafíos: autoritarismo, populismo clientelar, corrupción, intolerancia, violencia familiar, crímenes cotidianos, exclusión, pobreza, narcotráfico, inseguridad ciudadana y un largo etcétera, constituirían a la democracia de la región como *fallida*. Se trataría, en verdad, más de *poliarquías* que de democracias; esto es, regímenes políticos rebosantes de debilidades e insuficiencias.

En oposición, la teoría actual defendería la concepción de que la *calidad* de la democracia implica considerar cinco dimensiones señaladas de forma sucinta por el Dr. Gamboa: la dimensión *electoral* que referiría libertad e igualdad, la dimensión de *participación* de los ciudadanos en los procesos políticos, la dimensión de *responsabilidad* ante la voluntad popular, la dimensión de cumplimiento en la *rendición de cuentas*; y, finalmente, la dimensión de respeto a la *soberanía* popular. Más acá de las argumentaciones de la democracia plebiscitaria, directa, corporativista, rebelde, étnica, indígena u orgánica; que en un régimen no se cumplan tales dimensiones o queden esmirriadas hasta su mínima expresión, difícilmente autorizaría a hablar a los ojos de una mirada racional, objetiva e histórica, de que se trata de un régimen *democrático*. No obstante, cabe destacar que el autor remarca que al señalar tales dimensiones no pretende reducir la democracia a un solo modelo de validez universal.

Por último, el desarrollo de las teorías más recientes, exigiría también en la evaluación de la *calidad* de la democracia, la consideración de la igualdad. Y no sólo de la igualdad formal y política para procesos de elección individual; sino, la igualdad social, económica, política y jurídica de los ciudadanos. Acá añadido pocas palabras respecto de la igualdad económica y social. Que la discusión contemporánea sobre la democracia incluya evaluar cómo el régimen democrático podría evitar la desigualdad económica, dando lugar a la competitividad, a la seguridad social y a la promoción de condiciones de vida dignas y oportunidades expectables para la mayoría de los ciudadanos; constituye, sin duda, otra ventaja del régimen. Dicha superioridad se da en oposición al oprobio que los regímenes autoritarios promueven, por ejemplo, encubriendo las fortunas de los dictadores, tergiversando u ocultando conscientemente la información de indicadores sociales y económicos, y desplegando cínicas campañas de propaganda que al suponer que van a mentir exactamente diciendo lo contrario a lo que hacen, creen que producirán efectos de verdad duraderos. Esto último es absolutamente falso: la historia termina siempre siendo implacable al juzgar a quienes dañaron la sociedad extremando a veces, acciones políticas que son crímenes de lesa humanidad.

En el primer capítulo Gamboa dice: “América Latina siembra muchas dudas sobre la viabilidad de combinar exitosamente factores como liberalismo, teoría de la democracia, políticas de mercado y republicanismo”. Así, se aglutinarían sobre las democracias de la región, oscuros nubarrones imposibilitando mejoras efectivas de la *calidad*. Por el contrario, resultaría evidente que ésta en la región, sería ostensiblemente *baja*. Aquí el autor argumenta haciendo referencia a las siguientes evidencias: “180 millones de pobres, amenazas de dismantelamiento del poder político, destrucción del sistema de partidos, regreso de golpes de Estado (...) [e] instrumentalización de varias reformas políticas y constitucionales para favorecer las reelecciones de caudillos presidenciales”.

No obstante, hay varias palabras de optimismo y esperanza. Franco Gamboa señala su confianza en la democracia, apuesta por enfoques diversos sin hegemonías unívocas, secantes y excluyentes, ni en el plano teórico ni en el político; y hace énfasis en la necesidad de garantizar la crítica como el instrumento más adecuado para una constante mejora. Asimismo, se refiere a la preparación y reflexión especializada como medios imprescindibles para tener la capacidad de implementar eficientemente, políticas públicas. Es decir, para llevar a cabo en democracia, acciones que la profundicen, la mejoren, y le doten de la calidad suficiente para poder cobijar la ilusión de realizar algún día, las más caras *utopías políticas esperanzadoras*.

El primer capítulo termina con interesantes puntualizaciones sobre el carácter del populismo en Latinoamérica. Al respecto, algunos puntos son destacados. El Dr. Gamboa se refiere a líderes carismáticos que pretenden perpetuarse en el poder conformando fuerzas electorales manipuladas gracias al sentimentalismo de las masas. Literalmente, dice: “nuestra cultura política está más acostumbrada a la grandilocuencia discursiva, la presión y amenazas en las negociaciones, antes que la concertación social junto a un liderazgo donde se defiendan argumentos racionales”. Enseguida muestra cómo se dan acciones simbólicas tendientes a efectuar dicha apropiación emocional. En este contexto, el populismo vendería sueños gracias a la comunicación política adoptando un tono redentorista; siendo frecuente la sobre-oferta irracional, de programas irrealizables de gobierno. Pero, resonaría con insistencia en las gestiones populistas, la voz de exigencias ilimitadas nunca satisfechas. Aparte de tales puntualizaciones, para Gamboa, el análisis del populismo debería completarse con la comprensión de la actitud receptiva de las masas: se trataría de actores políticos que en la región, buscarían inconscientemente, ser seducidos. En este punto es menester agregar la idea de que las sociedades tendrían los gobernantes que se merecen.

La *anomia* de la sociedad latinoamericana es el último punto expuesto en el capítulo de referencia. Al respecto, cabe señalar lo que el Dr. Gamboa

dice en esta parte. Las sociedades anómicas implicarían aquellos agregados donde “cualquier ciudadano se acostumbró a vivir al borde del riesgo, la incertidumbre y la corrupción cotidiana, aceptando como normal la violación de los derechos humanos, los abusos del poder y las tenebrosas explosiones de autoritarismo desde la sociedad civil, por medio de sangrientos linchamientos [y] ajusticiamientos ilegales”.

En el último capítulo del libro de Gamboa titulado “El circuito coca-cocaína como expresión de una crisis del Estado”, el autor aborda una temática, sin duda, muy delicada. Las conclusiones abiertas y preliminares del capítulo señalan que la política de interdicción de pobres resultados, se dio en un contexto en el que confluyeron tres factores: en primer lugar, la amenaza de descertificación de Bolivia; en segundo, las presiones de la embajada norteamericana; y, en tercer lugar, la red burocrática tejida por el gobierno boliviano. Por lo demás, si bien hubo algún logro importante de cierta administración gubernamental, las acciones y los objetivos militares fueron siempre la prioridad de la vigilancia y la validación que Estados Unidos llevó a cabo en nuestro país.

En el sucinto recuento histórico que realiza el Dr. Gamboa sobre la problemática de la coca y la cocaína, cabe destacar por ejemplo, cómo en 1986, la DEA y varios dirigentes políticos estuvieron involucrados con el narcotráfico en el caso Huanchaca, cómo hubo posteriormente, otras denuncias y escándalos que comprometieron a varias figuras públicas, cómo se precipita un incremento cada vez más preocupante de la violencia en Bolivia vinculada a actividades ilícitas, en especial, recientemente; cómo los cocaleros han evitado caer en la pobreza adquiriendo poder político y gremial relevante, y cómo se dan efectos nocivos plasmados en la desestabilización de la democracia y la crisis del Estado. Por otra parte, el autor hace referencia al crecimiento burocrático para tratar la problemática sin resultados expectables y cómo la militarización habría ocasionado conflictos políticos en medio de dobles discursos con connotaciones sensacionalistas y rédito político interno, tanto de parte de Estados Unidos y ciertas organizaciones no gubernamentales, como de parte de los cocaleros, los medios de comunicación y los burócratas de los gobiernos.

En breve, las sugerencias que el autor plantea para reducir la violencia, señalan lo siguiente: sería recomendable desburocratizar el circuito de la coca y la cocaína, Bolivia debería desarrollar una ingeniosa política con Estados Unidos y los gobiernos deberían preparar a la sociedad civil para la legalización de las drogas, dando cabida a una auspiciosa economía legal de la hoja de coca.

Resumido el contenido de la obra de Franco Gamboa, referido a

las visiones y las pugnas teóricas y prácticas que se dan en torno a la democracia, destaca que la diferencia provendría de los modos divergentes de pensar y de llevar a la práctica, la *voluntad general*. Es decir, se trataría, en síntesis, del enfrentamiento de dos mapas cognitivos divergentes: por una parte, el esquema de la democracia *representativa*, apologeta de la integración sistémica de la economía de mercado con la administración de los partidos políticos; frente a *otras* concepciones de la democracia que de una u otra manera, reivindicarían la multiculturalidad sobre la base de las instituciones de participación directa. En la combinación fructífera, hasta donde sea posible, de ambos enfoques cognitivos, no sólo para desarrollar nuevas formas de comprensión de la política, sino para llevarla a cabo; radicaría la posibilidad de hacer del Estado una unidad nacional protectora de los derechos de los múltiples actores que conforman la sociedad.

El mérito que tiene el libro de Franco Gamboa invita a apreciar las virtudes del escritor, tanto en lo que se refiere al *contenido* del texto como a su *valor* literario. Es una expectativa que la presente recensión motive a leerlo.

Este libro se terminó de imprimir
en la imprenta Imprenta Stigma
de la ciudad de La Paz
en diciembre de 2012.
La presente edición consta
de 500 ejemplares.