

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS

Estudios Bolivianos

23



INSTITUTO DE ESTUDIOS BOLIVIANOS

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Estudios Bolivianos 23
Biografía intelectual del IEB

Depósito legal	4-3-97-07
ISSN	2078-0362

Coordinación y edición	Ximena Medinacelli
Diseño y diagramación	Fernando Diego Pomar Crespo
Impresión	Editorial Stigma

Foto de la tapa	Fragmento, "La creación de Adán" Miguel Ángel, 1511. Capilla Sixtina, Roma, Ciudad del Vaticano
-----------------	---

Editorial	Instituto de Estudios Bolivianos
Tiraje	500 ejemplares

Dirección institucional	Av. 6 de Agosto N° 2080, 2° Piso ieb160@hotmail.com ieb@umsa.bo
-------------------------	---

La Revista *Estudios Bolivianos* invita a quienes deseen publicar sus artículos enviar una solicitud a la dirección institucional cumpliendo las normas editoriales de la revista. 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
Diciembre 2015

CONSEJO EDITORIAL

Directora del IEB

Dra. María Luisa Talavera Simoni

Consejo editorial

Dra. Beatriz Rossells Montalvo
beatrizrossells@hotmail.com
Carrera de Historia-IEB-FHCE

Dra. Ximena Medinaceli Gonzáles
xmedinaceli@hotmail.com
Carrera de Historia-IEB-FHCE

MSc. Alejandra Martínez
Universidad Católica Boliviana

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

Dra. María Luisa Soux Muñoz Reyes
mlsoux@yahoo.es
Carrera de Historia-IEB-FHCE

Dra. María Luisa Talavera Simoni
talaveramarialuisa@gmail.com
Carrera de Ciencias de la Educación
IEB-FHCE

Editores asociados

Dr. Ignacio Apaza Apaza
iaap54@yahoo.es
Carrera de Lingüística e Idiomas
IEB-FHCE

Dra. Magdalena Cajías de la Vega
magdalenacajias@yahoo.com
Carrera de Historia-IEB-FHCE

MSc. Blithz Lozada Pereira
blitzyo@hotmail.com
Carrera de Filosofía-IEB-FHCE

Dra. Galia Domíć Peredo
galiadomic@hotmail.com
Carrera de Filosofía-IEB-FHCE

Dra. María Lily Marić Palenque
mlmaric@hotmail.com
Carrera de Psicología-IEB-FHCE

Dra. Ana Rebeca Prada Madrid
areprada@gmail.com
Carrera de Literatura-IEB-FHCE

Dra. Rosario Rodríguez Márquez
rorodriguezmarquez@yahoo.es
Carrera de Literatura-IEB-FHCE

Dr. Marcelo Villena Alvarado
awroda@yahoo.com
Carrera de Literatura-IEB-FHCE

Índice

Presentación	11
---------------------	----

Introducción	13
---------------------	----

INVESTIGACIÓN

Autoridades, redes sociales y control vertical. San Agustín de Toledo 1750-1815	17
--	----

Authorities, social networking and vertical control. San Agustin de Toledo 1750-1815

María Luisa Soux Muñoz-Reyes

Maestras y maestros en el vaivén de las reformas educativas. La Paz y El Alto. 1982-2014	35
---	----

Teachers in the swing of educational reforms. La Paz y El Alto, 1982-2014

María Luisa Talavera Simoni

Metáforas ontológicas y concepción del tiempo en aymara	59
--	----

Ontological metaphors and conception Aymara time

Ignacio Apaza Apaza

DEBATE

Mesa 1: Perspectivas teóricas

Introducción a la Mesa N° 1: Perspectivas Teóricas	79
---	----

Marcelo Villena Alvarado

El olvido de la filosofía	83
Enrique Ipiña Melgar	

Veinte años de la sección “Teoría y filosofía”: Impresiones de un lector	89
Daniel Elío-Calvo Orozco	

La sección “Teoría y filosofía” en la Revista <i>Estudios Bolivianos</i>	99
Blithz Lozada Pereira	

Mesa 2: Educación

Introducción a la Mesa N° 2: Educación	111
María Luisa Talavera Simoni	

<i>Estudios Bolivianos</i> y educación superior	115
Porfidio Tintaya Condori	

Un panorama sobre la investigación educativa en el IEB	127
Mario Yapu Condo	

Mesa 3: La inter y multidisciplinariedad en el IEB

Introducción a la Mesa N° 3: Multi e interdisciplinariedad. El atolladero de la disciplina	137
Galia Domic Peredo	

De la inter y de la multi-disciplinariedad en el Proyecto Fiesta Popular Paceña	143
Ana Rebeca Prada Madrid	

Inter y muldisciplinariedad. Algunos apuntes	153
Luis Huáscar Antezana Juárez	

“Inter y multi-disciplinariedad en el IEB”	157
Rosario Rodríguez Márquez	

Mesa 4: Imaginarios y representaciones sociales

Introducción a la Mesa N° 4: Imaginarios	165
Maria Lily Maric Palenque	

El imaginario filosófico: Una aproximación al imaginario y nación en la novela <i>Juan de la Rosa</i> y <i>Theatrum ginecologicum</i> desde la perspectiva de Cornelius Castoriadis	169
Carla Reque Miranda	

Comentarios en torno a los imaginarios y representaciones sociales	183
Felipe Andrés Aliaga Sáez	

Los estudios sobre imaginarios en Bolivia	193
Beatriz Rossells Montalvo	

Mesa 5: Memoria

Introducción a la Mesa N° 5: Aportes sobre memoria e historia en 20 años de investigación, IEB	203
Ximena Medinacelli Gonzáles	

La importancia de la historia en el Instituto de Estudios Bolivianos	207
Pilar Mendieta Parada	

Mesa 6: 20 Años de la Revista *Estudios Bolivianos*

Mi paso por la Dirección del Instituto de Estudios Bolivianos	215
Laura Escobari Cusicanqui de Querejazu	

Diálogo, debate y poder en perspectiva democrática. Comentario a la revista antológica del IEB-UMSA	219
Gonzalo Rojas Ortuste	

RESEÑAS Y COMENTARIOS

<i>Bolivia, su historia</i>: El valor de un trabajo colectivo	227
Carlos Diego Mesa Gisbert	

Sexualidad y escritura en <i>Cinco</i> (2006), <i>El lugar del cuerpo</i> (2007) y <i>Los afectos</i> (2015) de Rodrigo Hasbún	233
Ana Rebeca Prada Madrid	

“Conectados”: La educación y la tecnología en el siglo XXI	237
Tania Huanca Cuno	

DOCUMENTOS

Publicaciones del I.E.B.

247

Presentación

La edición 23 de la *Revista Estudios Bolivianos* se publica después de la celebración de sus 20 años, una cantidad que la pone en la mira precisamente por su número. ¿Qué ha publicado durante este tiempo? ¿Qué temáticas han abordado los investigadores? ¿Qué teorías usaron y qué metodologías? Preguntas como estas fueron las que motivaron la realización de seis mesas de trabajo entre el 23 y 25 de septiembre pasado de 17:00 a 21:00 horas, en el Museo de Etnografía y Folklore.

Perspectivas teóricas, Educación, Inter y multidisciplinariedad en el IEB, Historia y Memoria fueron los nombres de las mesas en las que participaron invitados externos tanto del país como de fuera. La actividad contó con ponencias de 10 investigadores externos al IEB y de 15 ponentes de la misma institución. Las seis mesas tuvieron expositores externos cuyas contribuciones y elegante forma de expresar sus críticas agradecemos profundamente.

El miércoles 23 de septiembre se abrieron dos mesas. La primera, titulada Perspectivas Teóricas tuvo como ponente externo al Dr. Enrique Ipiña, al Dr. Daniel Elío-Calvo Orozco y al Ing. Pastor Deuer. Como ponente interno estuvo el M.Sc. Blithz Lozada y la Mesa fue coordinada por el Dr. Marcelo Villena, también del IEB. La segunda mesa, Educación contó con la presencia del Dr. Mario Yapu como ponente externo y del Dr. Raul Calderón. Representando al IEB estuvo el Dr. Porfidio Tintaya. La coordinación de la Mesa estuvo a cargo de la Dra. María Luisa Talavera.

El jueves 24 se abrieron también dos mesas. La primera fue la de Inter y multidisciplinariedad que tuvo al Dr. Luis H. Antezana como ponente externo. Sus interlocutoras internas fueron las Dras. Ana Rebeca Prada y Rosario Rodríguez y la coordinadora fue la Dra. Galia Domic. La segunda, Imaginarios y representaciones sociales contó con la participación del Dr. Felipe Andrés Aliaja, sociólogo chileno que llegó de la Universidad Santo Tomás de Colombia, especialista en el tema de la mesa. Los ponentes del IEB fueron el Dr. Ignacio Apaza, la Dra. Beatriz Rossells y la Lic. Carla Reque.

El viernes 25 funcionó la Mesa 20 años de la Revista Estudios Bolivianos coordinada por la Dra. María Luisa Soux que tuvo al Dr. Gonzalo Rojas como ponente externo. En la misma condición participó el Dr. Fernando Cajías. Finalmente

tuvimos la Mesa Memoria con la ponencia del Lic. José Antonio Quiroga como ponente externo y a la Dra. Pilar Mendieta y el Dr. Ignacio Apaza como representantes del IEB. La coordinación estuvo a cargo de la Dra. Ximena Medinacelli.

Los aportes del distinguido grupo de participantes externos y el diálogo que establecieron con los investigadores del IEB permitirán mejorar los resultados de nuestro esfuerzo colectivo. El acto fue clausurado por la Decana de la Facultad de Humanidades, la M.Sc. María Eugenia Pareja, a quien agradecemos por su generoso apoyo.

Paralelamente a las Mesas, el Dr. Felipe Andrés Aliaga, de la Universidad Santo Tomás de Colombia, quien vino exclusivamente para participar del evento, dictó un seminario titulado “La necesaria articulación entre la teoría, el método y los resultados de la investigación” al que asistieron 35 estudiantes de distintas carreras de la Facultad. Agradecemos a la Decana, M.Sc. María Eugenia Pareja por su apoyo con la llegada del Dr. Aliaga.

Abrimos las puertas de la casa para ventilarla, para contar con aire fresco. El resultado ha sido positivo. Estamos agradecidos a los ponentes externos que han tenido la generosidad de leer nuestros trabajos y opinar sobre ellos. Sus agudas observaciones y amables críticas nos alientan a seguir adelante y a superar problemas señalados. Este es el sentido de la publicación de las ponencias que se ofrecen en esta edición. En conjunto, tanto las de los investigadores externos como las presentadas por la casa, son una muestra del trabajo debatido que sirve también para documentar un momento del desarrollo del Instituto plasmado en la publicación de 172 artículos a lo largo de 20 años¹.

María Luisa Talavera Simoni
Directora, IEB

1 La celebración contó con la publicación de un número antológico de la Revista con artículos de investigadores que publicaron seis o más a lo largo de los 20 años. Además, se tiene un dvd en el que se registran los 172 artículos publicados. Agradecemos a nuestro colega Blithz Lozada por la realización de estos magníficos productos.

Introducción

Hemos titulado *Biografía intelectual del IEB* al número 23 de la Revista Estudios Bolivianos pues recoge las ponencias y observaciones de estudiosos de distintas disciplinas sobre el quehacer del Instituto en los últimos 20 años. Hemos encontrado en el taller realizado, reflexiones acerca del papel de *la filosofía y las perspectivas teóricas* invitando a repensar el papel de las reflexiones en el siglo XXI, un siglo marcado por la polarización de las ideologías y las creencias religiosas, al punto de llegar al asesinato y al suicidio. Desde su lugar, cada una de las reflexiones nos enfrentó con la responsabilidad de deliberar sobre nuestro lugar y nuestro papel como investigadores de las ciencias humanas y sociales.

En una línea similar pero con énfasis en la disciplina de la *historia*, repasamos sucintamente las prioridades de la historiografía boliviana para conocer los aportes del Instituto en esta línea, constatando el papel de distintas disciplinas, no solo de la historia, al momento de recorrer los caminos de la *memoria colectiva*. Evidenciamos también la apuesta que hizo el Instituto en la formación de una comunidad académica, fuertemente formada por mujeres, que trabajaron y trabajan en la investigación histórica y lograron formar un equipo sólido que apoyado en el IEB y la Carrera de Historia hace aportes fundamentales al conocimiento y reflexión de nuestro pasado. Pero además fue importante detenerse a mirar a la revista Estudios Bolivianos en el contexto de otras revistas similares, pensar en el papel que le toca como órgano de difusión de la Facultad de Humanidades marcando también sus debilidades, cuyo análisis nos permitirá avanzar en la consolidación como una instancia de investigación.

En otra mesa, los expositores reflexionaron sobre el quehacer colectivo, sobre la *inter y multidisciplina*, las posibilidades de diálogo pero también las distancias entre disciplinas. Cuestionarse pero también reírse de uno mismo fue el tenor de esta mesa. Un repaso de la experiencia en equipo, enfatizó en el proyecto “Fiesta” como una importante apuesta de trabajo en equipo con significativos resultados. La apuesta multidisciplinaria sigue siendo un pendiente en el IEB, que hizo esfuerzos y tuvo notables resultados, pero no con la continuidad deseable. Los avatares no solo administrativos sino de políticas facultativas poco claras respecto al papel de la investigación en la Facultad, muchas veces interfi-

rieron en su proceso. Lo interesante es que en ninguna mesa se escucharon quejas al respecto. El tono fue el énfasis en lo que quisimos hacer, lo que logramos hacer y lo que nos falta por hacer.

En otra mesa, los *imaginarios sociales*, se presentan como un enfoque o como un marco interpretativo que une varias disciplinas. Los imaginarios fueron elegidos como punto central para ser discutido en las mesas de celebración precisamente por este motivo. Este tema podría ser el que responda las angustias planteadas en la mesa de *filosofía y perspectivas teóricas*, pues se acerca a las otredades intentando comprender las diferentes representaciones que de sí mismos, de la sociedad y del entorno se hacen las distintas sociedades. Se trata de un juego de lenguajes múltiples que tenemos que aprender a descifrar. Los análisis que los expositores hicieron de los trabajos sobre este enfoque nos llevan a mirar en un espejo nuestro trabajo en equipo y evaluar lo evaluado, algo así como parar en el camino para continuar con mejores herramientas.

Y en el fondo de todas estas evaluaciones y reflexiones está nuestra permanente preocupación por la *educación*, tema de otra de las mesas. Se hizo una apreciación de conjunto a las preocupaciones que guiaron los trabajos sobre asuntos de educación en el IEB, como la educación superior y los cambios en los enfoques y proyectos educativos. Pero además se analizó un tema tan clave como es la educación y la descolonización y la interculturalidad, algo así como el otro lado de la medalla de los imaginarios. Como la otredad presente en las percepciones se refleja en la educación. Fue provocador detenerse a conocer la trayectoria que tuvo la construcción de los conceptos sobre descolonización. Cómo llegamos a esta apuesta que hoy está con fuerza en la nueva ley educativa. Se habló de la domesticación del discurso político y en qué medida los investigadores del IEB fueron también un reflejo de lo que ocurría en el país. En esta línea, queda el reto de construir con absoluta integridad intelectual, nuevas preguntas, construir los conceptos que nos permitan responder a los desafíos del presente.

Finalmente para celebrar los 20 años de la Revista, en la mesa de cierre, se retomó el tema de la interculturalidad como democracia, en diálogo con lo anteriormente expuesto, pero no de manera formal. Esta vez la interculturalidad no circunscrita a la educación sino como hálito que atraviesa los más diversos trabajos, desde la literatura, con reflexiones sobre la “exterioridad” en el Loco de Arturo Borda, o desde la historia con los énfasis en héroes colectivos, o desde la filosofía, pero nuevamente y con preocupación en la interculturalidad y educación. Nos deja pendiente la reflexión sobre si enfatizar en el poder o la convivencia.

Ximena Medinacelli
Coordinadora

INVESTIGACIÓN



Autoridades, redes sociales y control vertical. San Agustín de Toledo 1750-1815

**Authorities, social networking and vertical control.
San Agustín Toledo 1750-1815**

María Luisa Soux Muñoz-Reyes¹

Resumen

El pueblo de San Agustín de Toledo (Saucarí-Oruro) tuvo una historia compleja desde el siglo XVI. Consolidado como una reducción de indios en base a la población étnica casaya del señorío de los soras, formó parte de la obra pía fundada por Lorenzo de Aldana, que quedó en manos de los agustinos. Durante el siglo XVIII, algunas medidas asumidas por los borbones como la elección de caciques cobradores y los intentos por parte de la corona para controlar la misma obra pía marcaron la vida del pueblo y sus comunidades. Desde tensiones con la intendencia de Cochabamba, donde se hallaban las tierras de valle de Sicaya hasta luchas por el poder cacical entre las principales familias del pueblo. Estas tensiones provocaron un levantamiento en octubre de 1809 que, dentro del contexto de la crisis de la monarquía en Charcas, se convirtió en uno de los puntos iniciales de la sublevación indígena que cubrió gran parte del territorio de Charcas hasta 1812.

Palabras clave: Obra pía // Crisis del cacicazgo // Movimientos juntistas // Sublevación indígena.

Abstract

The village of San Agustín de Toledo (Saucarí-Oruro) had a complex history since the sixteenth century. It established itself as a reduction of Indian Casaya, based on the Soras ethnic population, who took part in

1 Doctora en Historia, docente emérita de la Carrera de Historia y Directora de la misma. Miembro de la Academia Boliviana de la Historia, la Sociedad Boliviana de la Historia y de la Coordinadora de Historia.

the “Obra pía” founded by Lorenzo de Aldana and the Augustinians order. During the eighteenth century, some measures taken by the Bourbons, as the choice of collectors caciques and the control of “obra pía” by the Crown, marked the life of communities. These tensions led to an uprising in October 1809, within the context of the crisis of the monarchy in Charcas, became one of the starting points of the indigenous uprising that covered much of the territory of Charcas until 1812 .

Key words: Pious // Chieftainship crisis // Juntistas movements // Indigenous uprising

La sublevación indígena de Toledo

A fines de 1809 –meses después del estallido de los movimientos juntistas de Chuquisaca y La Paz– un conflicto interno surgió en el pueblo de Toledo (Oruro) con relación al nombramiento del cacique. En este conflicto se enfrentaban dos familias de originarios: los Titichoca y su representante don Manuel Victoriano Aguilar de Titichoca, y los Cayoja, con sus representantes don Pedro y don Domingo Cayoja. El 6 y 7 de noviembre de ese año, se produjo una asonada provocada por la renuncia obligada del cargo de cacique de don Manuel Victoriano Aguilar de Titichoca, cacique anterior del valle de Sicaya (dependiente de Toledo en el valle de Cochabamba) quien había heredado el cargo de don Cipriano Fulguera. La renuncia había sido forzada por las autoridades coloniales que apoyaban a don Domingo Cayoja, quien, de acuerdo a los rebeldes era un “sujeto el más aparente para las ideas de los que procuraban el exterminio y ruina de los naturales”. Así, mientras el subdelegado de Paria se inclinaba por Domingo Cayoja, la población de Toledo lo hacía por Titichoca. En medio de esta tensión los indios del común solicitaron el retorno de Titichoca, “puesto que para su renuncia no había dado excusa satisfactoria” y porque decían que no sólo fue “Cacique gobernador de Toledo sino padre común de todos los naturales”².

Las autoridades de la Audiencia, preocupadas en ese momento por la represión a los movimientos juntistas, no respondieron adecuadamente a la solicitud de los indígenas de Toledo, pidiendo únicamente un informe al subdelegado de Paria, éste lo envió nuevamente a la Audiencia, la cual no llegó a emitir una resolución que solucionara el problema. Así, se produjo un foco de tensión que estallaría meses después.

Tal parece ser que Manuel Victoriano Aguilar de Titichoca partió a fines de 1809 hacia la capital de la Audiencia para luchar por su cacicazgo, siguiendo

2 Ver sobre este tema Marcos Beltrán Ávila: *La guerra de independencia en 1810*. Colección Cuarto Centenario de la Jundación de Oruro. ASDI-IEB. 2006. También en René Arze Aguirre: *Participación popular en la independencia de Bolivia*. Don Bosco. 1979.

una costumbre que se había dado ya anteriormente en 1780, con los viajes de Tomás Catari hasta Buenos Aires. Aunque no se tienen datos exactos, es posible que en la ciudad de la Plata, que se hallaba sacudida en ese momento por la represión proveniente de la capital del virreinato del Río de la Plata, Titichoca tomara contacto con otros dos personajes, con quienes empezó a conspirar. El primero de ellos era el prebendado Andrés Jiménez de León y Mancocápac, personaje enigmático de pensamiento radical y que promovía el retorno al gobierno de los Incas; el segundo era Juan Manuel de Cáceres, escribano de la Junta Tuitiva de La Paz, que había escapado a la represión junto a algunos subdelegados comprometidos en el movimiento³.

La conspiración contemplaba una serie de proyectos propuestos probablemente por Jiménez de Mancocápac y que se hallaban en los documentos y manifiestos encontrados al develarse la misma. Entre ellos se encuentra la idea de que frente a la muerte del rey y la traición de las autoridades, debía darse una unión entre “indios verdaderos” e “indios de pellejo blanco” para defender al soberano; igualmente se hallan una serie de reivindicaciones como el no pago del tributo hasta que se defina quién debía recibirlo, la supresión de la mita, el derecho a nombrar sus autoridades y el rechazo a otras formas de explotación de hacendados, caciques y subdelegados. Finalmente, los documentos manifestaban que los indios, en número de más de diez mil se hallaban a la espera de un ejército que vendría a apoyarlos en sus proyectos.

Tal parece ser que, ya en este momento, una de las primeras acciones de la conspiración sería la organización de una insurrección general a favor de los revolucionarios de Buenos Aires y que parte de la misma debería ser el levantamiento de los pueblos de indios. Esto fue lo que sucedió en el pueblo de Toledo los días 30 y 31 de julio de 1810. De acuerdo con Marcos Beltrán Ávila:

La indiada del Toledo, que constaba, según documentos, de dos mil indios más o menos, se alborotó en tal forma, que hizo consentir había llegado el momento de estallar la sublevación preparada. Los alcaldes detuvieron a los indios que quisieron irse a sus estancias, con el pretexto de que tenían que comunicarles un importante auto. El alcalde Santos Colque, uno de los principales conjurados, que había llegado a Toledo el 27 de julio, era quien movió a los demás alcaldes, y daba noticias de que el personaje tan esperado por los indios, debía llegar esos días, y no era otro que don Manuel Victoriano Titichoca⁴.

Sin embargo, ya para ese momento, la conspiración había sido develada, Cáceres había sido apresado y los otros cabecillas se habían dado a la fuga.

3 Sobre el tema ver María Luisa Soux: *El complejo proceso hacia la independencia de Charcas*. IFEA-ASDI, IEB-PLURAL. 2011. La Paz.

4 Marcos Beltrán Ávila. *Sucesos de la guerra de independencia del año 1810*. Oruro (1918) 2006. p. 42.

El 21 de julio, un informe de la Audiencia daba cuenta del hallazgo de la conspiración indígena, dirigida por Jiménez Mancocápac y ordenaba la detención de los cabecillas, detallando el amplio espacio geográfico que la conspiración había cubierto y que comprendía desde yungas, al norte hasta La Plata, al sur, con la participación de subdelegados, escribanos, alcaldes pedáneos y caciques, entre los que se hallaba Manuel Victoriano Aguilar de Titichoca.

Los informes provenientes tanto de la Audiencia como del Cabildo de Oruro del mes de julio de 1810 hacen ver que para ese momento los hechos se habían precipitado; por un lado, la conspiración había sido ya descubierta y los cabecillas —con excepción de Juan Manuel de Cáceres, que había sido apresado en Chuquisaca—, habían escapado hacia la región de Oruro; por el otro lado, y confirmando en parte el hecho anterior, los indios del pueblo de Toledo, que sumaban cerca de 2.000, se habían sublevado bajo la dirección de su alcalde Santos Colque, esperando la llegada de su cacique Titichoca y del jefe de la conspiración Jiménez de Mancocápac.

La preocupación de las autoridades de la Audiencia y del Cabildo de Oruro por la sublevación de Toledo era grande. Así, se indicaba desde la Audiencia al Cabildo: “Prevengo a usted que siendo de la mayor importancia la prisión de estos individuos podrá usted ofrecer 500 pesos al que entregare al prebendado Mancocápac, 100 pesos por el cacique Titichoca y 50 pesos por cualquiera de los otros individuos en el nuevo plan de rebelión para que el interés haga más efectiva la prisión de todos o algunos de los citados”⁵.

Las autoridades sospechaban que los cabecillas se hallaban ocultos en el poblado de Saucarí, cerca de Toledo e inclusive ampliaron su búsqueda hasta el partido de Tarapacá donde Manuel Victoriano Titichoca tenía parientes. En la premura por encontrar a los prófugos se ordenó inclusive el apresamiento de la esposa de Titichoca en Toledo, pero todo ello fue inútil. Al mismo tiempo, con el objetivo de defender la villa de Oruro frente a una supuesta invasión indígena, se envió un contingente de soldados desde Cochabamba, aunque cuando llegaron la sublevación ya había sido controlada y sus cabecillas se hallaban presos o prófugos.

Luego del triunfo de Suipacha y la llegada del primer ejército auxiliar porteño a Chuquisaca, Cáceres fue liberado y Castelli devolvió el cargo de cacique de Toledo y Sicaya a Manuel Victoriano Titichoca. Este fue el primer capítulo de la insurgencia indígena que cubrió todo el altiplano de Charcas y que se prolongó hasta mediados de 1812.

A partir del relato de la conspiración y sublevación indígena, el presente trabajo busca indagar las razones por las cuales las mismas se iniciaron precisamente en el pueblo de San Agustín de Toledo. ¿Qué condiciones y circunstancias llevaron a este pueblo a sublevarse en medio de los movimientos urbanos y crio-

5 Archivo Histórico Nacional de Madrid (AHN). Consejos 21299. Exp. 1815. Expediente sobre captura de sublevados en Charcas.

llos que conmovieron el espacio de la Audiencia de Charcas? ¿De qué manera los hechos de Toledo permiten mirar desde otro ángulo los entretelones rurales de la crisis del Estado Borbón? Para ellos es importante analizar en una historia de larga duración las características específicas del pueblo y los cambios y permanencias que se produjeron a lo largo del siglo XVIII e inicios del XIX que confluyeron en la sublevación de 1809.

Antecedentes: el Señorío de los Soras y la Obra Pía de Lorenzo de Aldana

Los estudios sobre el señorío de los soras realizados por Mercedes del Río⁶ establecen que de forma previa a la dominación inca y durante toda la etapa de Tawantinsuyo, la vasta región en la que se ubica Toledo fue habitada por los diferentes ayllus del señorío de los soras, agrupados en cuatro parcialidades, los que a su vez, contemplaban tres naciones o grupos étnicos. Las parcialidades –de carácter más territorial– eran Paria, Tapacarí, Sipesipe y Caracollo, mientras que los grupos étnicos eran los soras (agricultores), los casayas (pastores) y los urus (pescadores). Los tres grupos étnicos compartían territorios en las cuatro parcialidades del señorío.

El sistema de organización del señorío sora contemplaba un complejo sistema de control de pisos ecológicos–con tierras en la región centro altiplánica alrededor de su cabecera, Pariamarca y tierras en el valle de Cochabamba, con su centro en Capinota y los valles de Tapacarí, Arque y Sipesipe–, una organización interna entre los tres grupos étnico-productivos, de tal manera que cada uno de ellos, a pesar de su especialización productiva, podía complementar sus medios de subsistencia y responder al mismo tiempo, como tributarios y mitayos, al sistema inca⁷, y, finalmente, una relación compleja entre habitantes originarios de la región –los urus– dominados por otros enviados aparentemente por el Estado inca como mitimaes –los soras y casayas.

Se conoce que durante la etapa inca los soras de Paria ya habían establecido relaciones con sus vecinos, los pastores casayas y los pescadores urus, a los que supuestamente dominaban políticamente; sin embargo los más ricos de estos tres grupos eran los casayas, descritos por Calancha como “Lustrosos, hábiles, políticos, linpios y bien agestados; son los mas de estos indios ricos porque tienen muchos ganados de la tierra; vinieron estos Indios de otras Provincias, i fundolos ahí el Inca para que fuesen maestros de aquellos Uros...”⁸.

6 Mercedes del Río: *Etnicidad, territorialidad y colonialismo en Los Andes. Tradición y cambio entre los Soras de los siglos XVI y XVII*. IFEA, IEB, ASDI. La Paz. 2006.

7 El trabajo de mita contemplaba la producción de cereales el valle bajo de Cochabamba y la producción de coca en los yungas de Pocona y Totora. (ibid.: 72-73).

8 Citado en Mercedes del Río p. 62.

Sobre esta estructura social, el estado colonial del siglo XVI estableció dos nuevos elementos: las encomiendas y la obra pía, por un lado y la reducción toledana, por el otro.

El sistema colonial temprano encomendó a los indios teniendo en cuenta más la situación geográfica que las relaciones entre los grupos étnicos; así, los soras de los valles de Cochabamba fueron encomendados de forma separada a los de las parcialidades del altiplano orureño. Los soras de Paria, es decir los que tenían su cabecera en el altiplano fueron encomendados a Lorenzo de Aldana, quien al fin de su vida, arrepentido de los abusos cometidos contra los indios, estableció una obra pía, devolviendo las tierras de la encomienda a los señores étnicos soras, pero bajo la administración de la orden de los agustinos. Como parte de la obra pía, se construyeron un convento y un hospital en Challacollo, molinos para cereales en Sicaya, en la quebrada de Arque y se establecieron estancias de ganado vacuno, lanar y porcino en las tierras altiplánicas. De acuerdo con del Río, al no contar con documentos contables de la Obra Pía, no se conoce con exactitud el manejo económico de la obra, sin embargo, sí se sabe que se entregaba una dote a las jóvenes pobres y avíos a los mitayos con los réditos que producían las estancias de dicha obra.

En la década de 1570-1580 se impuso en toda el área andina la reducción de la población indígena en pueblos. Para ese momento, de acuerdo con Mercedes del Río, los 53 pueblos soras fueron reunidos en cinco reducciones, que mantuvieron, sin embargo, el antiguo control complementario “a lo largo de una amplia faja interecológica transversal que descendía desde el altiplano orureño hasta las valles maiceros de Capinota, Sicaya, Cochabamba y Charamoco”.⁹

Entre estas reducciones se creó la de San Agustín de Toledo, en el poblado llamado anteriormente Saucare y también Yanacache. En ella se redujo a la población Casaya que mantuvo también el control del valle de Sicaya, como muestra el siguiente cuadro:

Cuadro N° 1
Los Soras de Paria y las reducciones toledanas

Reducción	Ubicación	Grupo étnico
Mohosa	Altiplano	Soras
San Pedro de Challacollo	Altiplano	Uros y soras
San Pablo de Capinota	Valles	Soras
San Ildefonso de Charamoco	Valles	Uros
San Agustín de Toledo	Altiplano	Casayas
Sicaya	Valles	Casayas

Fuente: Basado en Mercedes del Río. P. 126.

9 Mercedes del Río. p. 125.

La compleja estructura de Toledo, que era el resultado de la creación de reducciones sobre un territorio administrado por una obra pía, que resguardaba a su vez las tierras de un antiguo señorío de carácter multiétnico y que controlaba territorios en varios pisos ecológicos, influiría en muchas de las características de la vida comunitaria del pueblo de San Agustín de Toledo durante el siglo XVIII.

Toledo y el Partido de Paria en el siglo XVIII

En el siglo XVIII San Agustín de Toledo, al igual que los otros pueblos del partido de Paria¹⁰ mantenía su división en parcialidades de Anansaya y Urinsaya, y éstas se dividían a su vez en ayllus. Al mismo tiempo, la presencia de una economía rural basada en el pastoreo y la complejidad del uso agrícola de una tierra árida, salitrosa y ubicada a una gran altitud, hacía indispensable un sistema de tenencia de la tierra en el cual primaran las relaciones andinas tradicionales¹¹. Es muy probable que ésta haya sido una de las razones principales para que el sistema de haciendas no penetrara mayormente en la región, con excepción de algunas estancias particulares y pertenecientes a la obra pía ubicadas al noreste de la Villa de Oruro, sobre el camino entre Oruro y Cochabamba.

Fernando Cajías, al tratar el tema de la tenencia de la tierra en el partido de Paria en general establece las siguientes características:

- Preponderancia de tierras de comunidad sobre tierras de hacienda¹².
- Una mayoría de población tributaria perteneciente a la clase de originarios; inclusive en Toledo no existían forasteros.¹³
- Persistencia de un control vertical sobre tierras en los valles orientales. La mayoría de los ayllus de Paria mantenían enclaves en los valles de Cochabamba y Chuquisaca.
- Las comunidades y ayllus mantenían la división dual en parcialidades de Urinsaya y Anansaya, estableciéndose una jerarquía entre ellas. Por lo general, la parcialidad de Anansaya o “de arriba” tenía preeminencia frente a la de Urinsaya o “de abajo”.
- El grupo étnico y tributario de los urus había perdido fuerza y población. De acuerdo a Cajías, se los definía como indios que vivían de la

10 Partido que ocupaba las orillas norte, este y sur del lago Poopó. Su capital era para entonces el pueblo de Poopó y los repartimientos eran Toledo, Challacollo, Challapata, Condo Condo, Huari, Culta, Quillacas, Aullagas y Salinas de Garci Mendoza.

11 Entre ellas debemos citar el uso comunitario de los bofedales y pastos, la agricultura de la-dera y el uso de una rotación de cultivos y de descanso organizado por la misma comunidad, llamado sistema de ainoqa.

12 AGN. Buenos Aires. Padrón de Oruro 1786.

13 Fernando Cajías. *Oruro 1781: Sublevación de indios y rebelión criolla*. IFEA, IEB, ASDI. La Paz. 2006. p. 77.

pesca en las cercanías de ríos y lagos y que pagaban un tributo bajo debido a su pobreza. Podían tener tierras, pero eran las más pobres de la región y estaban sometidas a inundaciones.¹⁴

Una nueva elite cacical

No es posible hacer un seguimiento continuo entre las familias cacicales del siglo XVI citadas por Mercedes del Río –Canaviri, Sarsuri y otros– y las principales familias del siglo XVIII, aunque puede verse que en ambos momentos únicamente se repiten dos apellidos: Los Ocsa en Toledo y los Apobedoya en el valle de Sicaya. Esto nos lleva a deducir que poco a poco surgió una nueva elite, conformada posiblemente por originarios que, a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, empezaron a asumir el rol de caciques, algunos en calidad de gobernadores y otros solamente de recaudadores.

Entre las principales familias del pueblo que empezaron a figurar como caciques y otras autoridades, podemos citar las siguientes:

- Los Ayma. De esta familia figura en 1747 Melchor Ayma; sin embargo, se trata claramente de un cacique que no pertenece a las tradicionales familias cacicales anteriores que se constituían en gobernadores que heredaban el cargo. En este caso figura claramente como cacique enterador, es decir, encargado de cobrar el entero del tributo para la Corona. La aparición de esta familia y su desaparición posterior nos muestra que el cargo de cacique se iba convirtiendo en una función cuyo nombramiento caía bajo la responsabilidad de las autoridades reales¹⁵.
- Los Arocha. Desde fines del siglo XVIII aparece este apellido ligado a autoridades de San Agustín de Toledo. Así, por ejemplo, aparece la figura de Francisco Arocha, que era posiblemente capitán de mita, porque figura en los expedientes relacionado con un problema por el envío de mitayos a Potosí en 1805; años después aparece Toribio Arocha, indio principal que acusó en 1809 a Victoriano Titichoca por robo de ganado¹⁶.
- Los Fulguera y Arocha, cuyo apellido doble nos remite a una posible búsqueda de raíces cacicales que les de legitimidad a sus cargos. Así, por ejemplo, Cipriano Fulguera y Arocha figura en los documentos como cacique general en 1801, mientras que Basilio Fulguera y Arocha –posiblemente su hijo– aparece como cacique gobernador y alcalde pedáneo en un juicio sobre cobro de tributos en 1816 y como Capitán de mita en 1820. La persistencia de miembros de la misma familia y

14 Id. p. 71.

15 Archivo Judicial de Poopó. (AJP) Papeles sin catalogar del pueblo de Toledo. 1747.

16 AJP. No. 1184. Toledo 1811-1812.

su identificación como caciques gobernadores muestran, a diferencia del caso de los Ayma, que aunque la Corona iba nombrando caciques interinos o cobradores, aún persistían caciques gobernadores que heredaban el cargo, y no sólo eso sino también, que estos caciques asumían a inicios del siglo XIX otros cargos como el de juez o alcalde pedáneo en 1816 y Capitán de mita en 1820¹⁷.

- Los Cayoja. Un primer miembro de la familia Cayoja que aparece con un cargo es Gregorio Asencio Cayoja, que figura en 1779 acusado por usurpación de los tributos, lo que implica que era un cacique cobrador. Varios años después, miembros de la familia vuelven a aparecer ejerciendo un cargo, es el caso de Domingo Cayoja, protagonista en el caso de la sublevación de Toledo que se verá más adelante. A partir de entonces, se suceden los Cayoja –Francisco y Pedro– luchando permanentemente por el cargo de cacique, tanto de las tierras de Sicaya como del mismo Toledo¹⁸. Los Cayoja se constituyeron en los principales enemigos de la otra familia de elite de Toledo a inicios del siglo XIX: los Titichoca.
- Los Titichoca. El primero que figura en la documentación judicial es Roque Titichoca, que se queja de recibir malos tratos en 1806. Por su testamento, escrito en 1814, se sabe que era hijo legítimo de Don Pablo Titichoca y de doña María Rafaela Cayoja “originarios de este pueblo de San Agustín de Toledo”¹⁹, lo que significa primero, que no era miembro de una familia cacical sino de originarios y, segundo, que se hallaba emparentado con la familia Cayoja, contra la que los Titichoca llevarán a cabo varios juicios. Hacia 1807 empieza a figurar el hijo de Roque, Manuel Victoriano Aguilar de Titichoca, quien empieza a litigar contra los Cayoja por el cacicazgo de Sicaya. Su lucha se entrecruzó con el proceso de independencia, dando lugar al inicio de la sublevación indígena a partir de 1809. Luego de la derrota indígena, Titichoca se vio inmerso en numerosos juicios por parte de la Corona y de los Cayoja sobre el cobro de los tributos de Sicaya, juicio que fue trasladado luego de la muerte de Manuel Victoriano (en 1813) a su anciano padre Roque Titichoca. Finalmente, ya en 1821 aparece Ambrosio Titichoca como albacea y heredero de los pocos bienes de los Titichoca que pudieron salvarse de la represión realista.

17 AJP. 52 2 1816. Toledo. Fulguera Basilio y otros Real Justicia sobre cobro de tributos. fs. 13.

18 AJP 49 11 1811. Toledo. Sánchez de Velasco sobre Titichoca y Cayoja. Cobro de cantidad de pesos. fs. 23.

19 AJP, Memoria de testamento de Roque Titichoca. 1814. 103-0352.

Del seguimiento de las anteriores familias se puede determinar que aún quedaba en San Agustín de Toledo una familia de raíz cacical, la de los Fulguera y Arocha. Aunque no se tiene datos acerca del momento en que esta familia se convirtió en cacical y si su situación se remonta a alguna relación con las familias cacicales del siglo XVI, se ve que en la etapa borbónica se respetó esta tradición, aunque su poder real fue disminuyendo frente a la presencia de otras autoridades advenedizas como los caciques enteradores o cobradores.

Frente a la crisis del cacicazgo surgieron nuevas familias pertenecientes al grupo de originarios, que empezaron a luchar por el poder en cada uno de los ayllus como en el repartimiento en general. Desde nuestra perspectiva, la lucha entre los Cayoja y los Titichoca forma parte de la crisis del sistema de cacicazgos, ya que el cargo de Manuel Victoriano Titichoca como cacique gobernador en 1809, no provenía de ser heredero al mismo sino de la decisión de los mismos indios del común. De esta manera, al menos en el caso de Toledo, se entrecruzó el poder de los caciques de sangre (los Fulguera y Arocha) con los caciques advenedizos (los Cayoja y los Titichoca), aunque en este último caso el origen del poder provino específicamente de la decisión del común, lo que rompía tanto el sistema antiguo ligado al linaje, como la decisión de las autoridades coloniales, como fue el caso de los caciques cobradores.

De reducción de indios a pueblo de comerciantes

Durante el siglo XVIII, muchas de las reducciones o pueblos de indios establecidos durante el gobierno del Virrey Francisco de Toledo, fueron convirtiéndose poco a poco en pueblos donde se asentaron mestizos que asumieron el nombre de vecinos.

La presencia de comerciantes y vecinos, que vivían de forma permanente en los pueblos pero no eran miembros de ninguno de los ayllus del repartimiento, generó un vacío jurídico y obligó a la corona a implementar una serie de cambios en el sistema de autoridades, creando nuevos puestos que pudieran cubrir este vacío. Como los vecinos no estaban sujetos a las autoridades de la república de indios y tampoco había en el pueblo una autoridad propia de la república de españoles, los mestizos solicitaron que se les nombre autoridades propias para su gobierno; como respuesta, de acuerdo a Nuria Sala, la nueva Ordenanza de Intendentes de 1803 estableció que debía elegirse anualmente alcaldes ordinarios en todas las poblaciones y que estos alcaldes ordinarios o pedáneos debían ser blancos, españoles o mestizos.

En Toledo, al igual que en otros pueblos del partido de Paria con presencia mestiza, se establecieron jueces o alcaldes pedáneos, sin embargo, en algunas ocasiones, se produjo una duplicación de funciones entre el cacique y el alcalde pedáneo. Esto ocurrió, por ejemplo, en 1816 cuando aparece Basilio Fulguera

y Arocha como cacique gobernador y al mismo tiempo como juez Pedáneo (o alcalde pedáneo como aparece en otros documentos). En su rol de cacique tenía como misión el envío de mitayos a Potosí y el cobro del tributo, mientras que como Juez Pedáneo tenía como función el juzgar y conciliar problemas diversos entre los pobladores y también ser parte del cabildo del pueblo.

El caso anterior nos lleva a preguntarnos sobre cuál era la fuente del poder dirimidor de estas autoridades, montadas entre una república y la otra, ¿se trataba de una intromisión de la cara estatal –juez– para solucionar un problema interno a la comunidad o, por el contrario, de una apropiación por parte del cacique de una función entregada a las autoridades estatales? La respuesta nos muestra la desaparición lenta de estos dos espacios jurídicos y la fusión de ambos en una sola autoridad: Cacique para los casos de conflictos entre indígenas y juez pedáneo para los casos donde se involucraban vecinos entre sí o a indígenas y vecinos. Esta lenta desaparición del sistema de dos repúblicas se percibe también en el caso del testamento de Roque Titichoca, padre de Manuel Victoriano, que lo hace frente al alcalde Pedáneo del pueblo, don Mariano Gaviño, y además convoca a tres testigos españoles²⁰.

La relación con los valles de Sicaya

Como se ha visto anteriormente, los casayas de San Agustín de Toledo mantuvieron como parte de su reducción las tierras de valle y los molinos de Sicaya, ubicados en la quebrada de Arque, en la región de Cochabamba. En este territorio los caciques casayas y los ayllus tenían tierras para el cultivo del maíz y el trigo, los que eran transformados en harina en los molinos. Estos productos de valle servían tanto para complementar la alimentación de los pobladores del altiplano como para el mercado.

Al parecer, las tierras cultivables de Sicaya pertenecían al común de los indios de Toledo, mientras que los molinos eran administrados por los agustinos de la obra pía y trabajaban con mano de obra que procedía de las tierras altiplánicas. En ambos casos, los tributos eran cobrados por las autoridades étnicas del altiplano y se entregaban junto con los procedentes de los ayllus altiplánicos. La única diferencia entre los habitantes de Toledo y los de Sicaya era que estos últimos no eran enviados a la mita de Potosí, salvo en los casos en que no alcanzaba el número de mitayos y se solicitaba a las autoridades enviar en su reemplazo a un tributario de Sicaya.

La instauración del sistema de intendencias y el nombramiento de Francisco de Viedma como intendente de Santa Cruz (con su capital en Cochabamba), removió la relación entre Toledo y Sicaya. El proyecto de territorialización y homogenización territorial promovido por los Borbón trató de que cada ayllu

20 AJP. Toledo 1813. Testamento de Roque Titichoca.

entregara el tributo en la unidad territorial correspondiente, y dado que Sicaya se hallaba en la quebrada de Arque, que pertenecía territorialmente a la intendencia de Cochabamba-Santa Cruz y no a la intendencia de Chuquisaca a la cual pertenecía Toledo, se consideró lógico que los tributarios de Sicaya entregaran el entero a Cochabamba. Este hecho propició un juicio de los indios de Toledo contra el gobernador intendente Viedma. El juicio terminó a favor de los indios de Toledo y el tributo de Sicaya siguió siendo cobrado por los caciques de Toledo²¹.

El antiguo control vertical por parte de los indios de Toledo sobre las tierras de Sicaya y su relación profunda aunque no oficial con las de Tarapacá, se constituyeron en estratégicos en momentos de crisis. Eso es lo que se muestra en el informe del Cura de Toledo, don Juan Manuel Gaviño, que describe la situación del pueblo durante la sequía de 1804, indicando la incapacidad de las autoridades de entregar el tributo, y las estrategias que tenían los indios para sobrevivir. Decía Gaviño:

... sembrado de sus chacras, y la ninguna abundancia de los frutos de Castillas y subido precio de ellos, por motivo de las cortas cosechas que han recogido en los valles; ha aumentado la necesidad de los pobres indios, de modo que muchos han muerto, y mueren de hambre: Agregase la peste devoradora que ha gravado en los valles, y por estos lugares de la Puna que ha consumido mucha parte de la feligresía, y con especialidad a los indios tributarios que se condujeron a los valles en busca de su alimento, y al pueblo de Tarapacá con el corto comercio de unas cortas varas de bayeta que es toda su industria y otros vagantes, y sin destino que han profugado obstigados [sic] de la misma necesidad; de todos los que, o a lo menos de los más es constante que han fallecido en dichos valles, y pueblo de Tarapacá, y muchísimos que se han enterrado en esta parroquia con la común epidemia de que hasta el día se halla infestado este pueblo.²²

A través del informe, se muestra que, a pesar del debilitamiento de los espacios étnicos y el interés por parte de los Borbón para territorializar la administración, los habitantes de Toledo lograron no sólo mantener sus tierras de valle en Sicaya, sino también que las familias de San Agustín de Toledo mantenían aún rutas antiguas que conectaban con los valles transcordilleranos de Tarapacá.

El envío de mitayos

La mita a Potosí fue una de las instituciones más resistida del sistema colonial por parte de los pueblos indios. La misma fue criticada por algunos de los

21 AJP. 37 7 1797 Toledo. Comunarios de Toledo contra Francisco de Viedma. Deslinde. fs. 3.

22 ABNB.EC. 198. 1804. fs. 6v-7r. Informe de don Juan Manuel Gaviño Rojas y Argandoña, cura de Toledo, sobre que la peste que aqueja a esta región no permite la normal contribución de los tributos.

funcionarios de los Borbón y en torno suyo se produjo uno de los más conocidos debates de fines del siglo XVIII, entre el fiscal Victorián de Villaba y el intendente de Potosí Francisco de Paula Sanz. A pesar de ello, la mita persistió debido a su importancia económica. En 1812, las Cortes de Cádiz declararon el fin de la mita pero con el retorno de Fernando VII, la misma volvió, a pesar de la recluta y la huida de originarios frente a ella. Los datos sobre el envío de mitayos del partido de Paria, que se muestran en el Cuadro N° 2 nos muestran que, a pesar de todo el debate ilustrado y las decisiones de las Cortes Liberales de Cádiz, el número de mitayos no varió sustancialmente entre 1802 y 1820. Aparentemente, los borbones no quisieron o no pudieron modificar este sistema de explotación, manteniendo un sistema que contradecía cada vez de forma más clara los discursos ilustrados.

Cuadro N° 2
Envío de indios a la mita. Partido de Paria 1802 y 1820

Pueblo	Ayllu	1802 autoridades	1802 N° De mitayos	1820 autoridades	1820 N° De mitayos
Challacollo	Checa Cupi Taraco Quellca Cupi	Un cacique y dos capitanes enteradores	6 6 3	Salvador Ajuacho y Mariano Yujra	6 9 (6+3)
Toledo	Anansaya: Collana Chariri Ullame Casaya Condoroca Urinsaya: Chuquioca Pumasana Quiscaraqui PumasanaPiruca Guaillanco	Dos caciques y un capitán enterador	12 12 12 4 5 5 2 4 3	Tomás Fulguera	12 12 12 4 5 5 4 5
Challapata	Anansaya: Hilave Andamarca Sullca Urinsaya: Ambos ayllus	Un cacique, tres capitanes enteradores	18 6 6 8	Santos Chungara y Manuel Chungara	18 6 6 5 3
Quillacas	Quillacas	Un cacique, un enterador	7	(De Challapata)	7
Salinas de Garci Mendoza	Guatani Culli Challacata	Un cacique, un capitán enterador	5 5 5	Antonio Vilca	15

HatumQuillacas	HatumQuillacas Pampa Aullagas	Un principal, dos enteradores, dos alcaldes ordinarios	3 4	Francisco Paula de la Rocha Choqueticlla	4 4
Huari	Huari Yucasa	Un principal, un capitán enterador	11 4	Manuel Callisaya	15
CondoCondo	Anansaya: Cavalli Sullcayana Collana Callapa Urinsaya: Culta Changana	Un cacique gobernador, un recaudador de tributos, cuatro capitanes enteradores	14 8 2 9 12 3	Manuel Fernández Pacheco	12 9 14 4
Culta	Culta Collana Sullcayana	Un alcalde mayor, un enterador	9 5 4	Manuel Callisaya	9 7

Fuente: AGN. Buenos Aires. Sala IX. Hacienda 1802, legajo 110 exp 2833. 34-4-4.AJP. s/n.
Toledo. 1819-1820. Despacho a la mita.

El cobro del tributo

La participación de Manuel Victoriano Aguilario de Titichoca en la conspiración y la posterior sublevación afectó a toda su familia y a sus allegados. Su cargo de cacique al momento de los levantamientos de Toledo, su persecución y la de su familia por parte de las autoridades de la Audiencia y del cabildo de Oruro y la posterior reivindicación y devolución de su cargo por parte de Castelli, en abril de 1811, hicieron que luego de la derrota de Guaqui él y toda su familia sufrieran las consecuencias del cambio de dominio en la región. Las autoridades de la audiencia buscaron castigar al rebelde Titichoca a través de las leyes y del cobro del tributo que el cacique debería haber recaudado en la zona de Sicaya. Esto fue aprovechado también por el candidato rival al cacicazgo, don Domingo Cayoja, quien fue ubicado nuevamente en el cacicazgo de Toledo y Sicaya luego de la caída en desgracia de Titichoca.

En 1812, después de que el ejército virreinal controlara la sublevación indígena, las autoridades de la Audiencia solicitaron al cacique recaudador de Toledo y Sicaya, don Domingo Cayoja, que entregue el dinero del tributo del tercio de San Juan de 1811. Cayoja respondió que él no era el responsable, ya que en ese momento el cacique había sido Manuel Victoriano Aguilario Titichoca. Cayoja decía:

De ningún modo se me debió reconvenir por el referido tercio respecto de que a mi me removió del cargo sin motivo alguno, por continuar a Manuel Aguilario de Titichoca quien corrió con aquel tercio en virtud del título publicado en el pueblo

de Sicaya y yo quedé con las manos ligadas para la cobranza del ya citado tercio. Ya se ve, es verdad de que a fines del mes de octubre último me libró título para que me encargue de aquel tercio porque Titichoca abandonó y desamparo totalmente, recomendando a un indio nombrado Manuel Mamani. No pude usar del retenido título porque acaeció inmediatamente la revolución de aquella provincia y apenas pude recoger de manos de éste, venciendo toda la resistencia que hizo, ciento treinta y tres pesos que me entregó a presencia del alcalde pedáneo Don Andrés Venegas²³.

En el mismo oficio y de una forma bastante confusa, Cayoja explicaba que debido al abandono de Titichoca a su cargo, el subdelegado Sánchez de Velasco lo había nombrado nuevamente cacique recaudador, pero que en enero de 1812, en una avanzada de las tropas de Cochabamba, el caudillo Esteban Arze le había obligado a entregar el monto del tributo cobrado, “con la fuerza que tenía, amagos que me hacía de quitarme la vida”. A esto concluía que, “...bajo de estos principios se ve que yo no estoy obligado a pagar la culpa y omisión de Titichoca, y sus encargos quienes debieron entregar a su oportuno tiempo acostumbrado en este juzgado todo el dinero de aquel tercio, y no que por su negligencia y descuido causo el que Arze se llevase la cantidad referida”.

La disputa por el poder entre Titichoca y Cayoja resurgía en este momento por el tema del cobro del tributo. El segundo aprovechó la caída en desgracia de su oponente para solicitar que se embarguen los bienes de Titichoca, criticando al mismo tiempo a las autoridades subalternas de la etapa de la insurgencia por reponer al rebelde Titichoca en su cargo de cacique, “a pesar de que era indigno de observarlo por hallarse procesado criminalmente”.

El nombramiento a Domingo Cayoja como cacique recaudador dejaba claramente establecido que el tributo debía ser entregado puntualmente, aclarando que la Junta rebelde de Cochabamba y sus caudillos –que seguían los principios de la junta porteña– no tenían facultad para extinguir ni modificar el tributo y que “aún cuando se hubiese extinguido por legítima autoridad, se ha(bía)n hecho indignos del beneficio por haber concurrido a la insurrección de la dicha provincia”.

El anterior párrafo muestra la forma como el tributo modificó su esencia. De acuerdo a las instrucciones, dejaba de ser un pago por el vasallaje y pasaba a ser considerado, al menos por el subdelegado, como un castigo a los indígenas de Sicaya por su participación en la insurgencia. Este cambio en la concepción del tributo es fundamental para entender los conflictos posteriores que se dieron por el cobro del mismo. No se trataba, de acuerdo a esta nueva visión, de mantener un pacto de reciprocidad a través del tributo, sino de una forma oculta de reprimir la insurrección, obligando a los pueblos que habían participado en la misma a pagarlo como una forma de castigo. Esta posición, al mismo tiempo, permitía mantener el tributo, más allá de su legalidad y legitimidad, en una región donde

23 AJP. 49 11 1811 Toledo. Sanchez de Velasco contra Titichoca y Cayoja por cobro de pesos. Fs. 23.

la gran cantidad de población indígena lo hacía indispensable para el mantenimiento del gobierno, de la iglesia y del ejército en campaña.

Las autoridades ordenaron el embargo de los bienes que Manuel Victoriano Titichoca tenía en el pueblo de Toledo, lo que se verificó en diciembre de 1812. Al año siguiente, cuando Titichoca ya había muerto, las autoridades virreinales, representadas por el defensor de naturales, conminaron al padre del fallecido cacique, Roque Titichoca, a que cancele la deuda del tributo. Amenazaron con embargar sus bienes, solicitando al mismo tiempo que se perdone a Domingo Cayoja por la cantidad que había sido obligado a entregar a Arze, bajo el argumento de que “es justo se le abone al infeliz natural que dice (fue) amagado, y acribillado para la entrega de los dichos ciento treinta y tres pesos a presencia de la prepotencia...”²⁴.

La importancia del dinero procedente del tributo era tal que la solicitud del protector de naturales no fue aceptada, estableciéndose que tanto Titichoca como Cayoja eran responsables del cobro del tributo. Frente a esta posición, Domingo Cayoja utilizó una nueva estrategia para librarse de las responsabilidades que implicaba el cacicazgo, arguyendo que el nombramiento de cacique había sido aceptado por su apoderado sin su aprobación y que por lo tanto no era legal, ya que estos cargos debían ser aceptados y jurados personalmente. Cayoja percibió que el cargo de cacique era en ese momento una verdadera trampa, ya que implicaba únicamente obligaciones y ninguna ventaja. Este fue un elemento más en la profundización de la crisis del cacicazgo de Toledo.

Conclusiones

Centrando nuestro análisis en las características peculiares del pueblo de San Agustín de Toledo, se pueden adelantar las siguientes conclusiones:

- La crisis del cacicazgo, analizada por autores como Scarlett O’Phelan, Jorge Hidalgo y Sinclair Thomson, no sólo influyó en la gran Sublevación de Indios de 1780-1783; la misma se prolongó hasta inicios del siglo XIX, dando lugar, en el caso que nos ocupa, a la sublevación de Toledo de 1809.
- La movilidad social se produjo desde varias facetas. Por un lado, se dio un proceso de mestización de la población del pueblo, transformándolo en un pueblo de vecinos; por otro lado, surgió una nueva elite perteneciente a la categoría de los originarios.
- Esta nueva élite buscó acrecentar su poder a través del nombramiento de caciques enteradores o cobradores, que pelearon con las familias cacicales tradicionales por el control del poder local.

24 AJP. Doc cit. s/f.

- La Corona tuvo que responder a las exigencias de los mestizos y vecinos del pueblo con el nombramiento de Alcaldes pedáneos, cuyas funciones se fueron entretejiendo con las de las autoridades étnicas –caciques- diluyendo de forma sutil y lentamente las distancias existentes entre la república de españoles y la de indios.
- El control vertical de pisos ecológicos se mantuvo a pesar de los intereses de la Corona por racionalizar desde una perspectiva territorial el pago del tributo. Este control fue también estratégico sobre todo en momentos de crisis.
- Si bien se diluyó oficialmente la distinción entre soras y casayas, se mantuvo la situación inferior de los urus, que pagaban un tributo menor; de esta manera, los urus de Challacollo fueron discriminados por los orgullosos casayas de San Agustín de Toledo.

Este artículo se entregó para su revisión el 30 de septiembre y fue aprobado el 20 de noviembre de 2015.

Maestras y maestros en el vaivén de las reformas educativas. La Paz y El Alto, 1982-2014

**Teachers in the swing of educational reforms.
La Paz and El Alto, 1982-2014**

María Luisa Talavera Simoni¹

Resumen

La presencia de una nueva reforma educativa en las escuelas vuelve a desafiar a los maestros quienes deben acomodar su quehacer a las normas vigentes que aquella cambia. En este artículo exploro la forma cómo se elige la carrera docente en contextos de formación que abarcan no sólo los últimos 20 años. Me apoyo en trayectorias personales y profesionales de maestras y maestros. El estudio tiene como fondo un trabajo de campo realizado en cuatro gestiones escolares (2011-2014) inscrito en un proceso más largo que se inicia en la década de los ochenta. Los resultados que se presentan decantan hipótesis de trabajo iniciales que sugieren los cambios que están ocurriendo en el magisterio paceño y tal vez nacional como consecuencia de las reformas educativas que se dan desde 1994.

Palabras claves: Reformas educativas // Normatividad escolar // Trayectorias docentes // Carrera docente.

Abstract

Educational reforms in Bolivia have been on since 1994 affecting teachers' careers. This article explores the topic using ethnographic information referred to teachers' perspectives about the new law of educa-

1 La autora es investigadora del Instituto de Estudios Bolivianos y docente de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSA. Email: talaveramarialuisa@gmail.com

tion, the way they choose their career and their personal and professional paths. The study has been done during four school years but its context can be traced back to 1982. The outcomes of this research account for changes that are taking place among teachers' careers in the last 20 years.

Key words: Educational reforms // School rules // Teachers' paths // Teachers' careers.

1. Teoría y metodología

1.1 Perspectivas teóricas

Nuestro proyecto² supone que la reforma en marcha promovida por la Ley Avelino Siñani-Elizardo Perez (Ley ASEP) tiene buenas condiciones para desarrollarse por la experiencia que los maestros han adquirido con la aplicación de la Ley de Reforma Educativa de 1994 vigente hasta 2010 (LRE). También considera perspectivas de autores de estudios etnográficos quienes señalan que las constantes propuestas de reforma cambian muy poco las prácticas (Wilcox, 2006) o lo hacen de manera no esperada por los reformadores (Rockwell, 2007). Creemos también que las prácticas están vinculadas a la disposición subjetiva³ que tienen los maestros hacia su profesión en la que cuenta el gusto y compromiso con el quehacer, lo que conocemos como “vocación”. Al respecto existe un estudio complejo en el que se muestra, entre otros resultados, que la carrera docente en Bolivia se elige como segunda o tercera opción, después de haber probado otras alternativas profesionales (Urquiola, *et al* 2000). Estos resultados estarían sugiriendo que existe en la docencia una falta de disposición favorable hacia el quehacer educativo que explicaría en parte su comportamiento.

Este artículo explora, a la escala de la vida cotidiana⁴, el tema de la elección de la carrera por ser parte de las disposiciones subjetivas con las que los maestros enfrentan situaciones de su quehacer, como son las reformas educativas. En la exposición me refiero de manera amplia al análisis de las muestras de 2011 y en

2 Se trata del Proyecto Reformas educativas y culturas magisteriales. Una mirada desde las escuelas. La Paz y El Alto, 1982-2014 que realizo en el Instituto de Estudios Bolivianos, FHCE con la colaboración de estudiantes de la cátedra de Antropología y Educación.

3 Entendemos por disposición subjetiva el gusto, compromiso, entusiasmo, que tiene o no tiene un maestro por lo que hace. Esta disposición sería la que le permite aceptar los cambios, asumirlos como desafíos, resistirlos o rechazarlos abiertamente, hasta donde pueda.

4 Esta escala se relaciona con el tamaño de la unidad de análisis que tiene que ser próximo a la experiencia del investigador, tanto en sus dimensiones temporales como espaciales (Rockwell, 2009: 77).

menor medida a los resultados de 2012. Al final, el artículo incluye una síntesis del análisis de la muestra 2012 que coincide con los resultados de 2011.

1.2 Procedimientos metodológicos

Los casos o unidades de análisis

Son maestros entrevistados en las escuelas donde trabajan, por estudiantes universitarios que accedieron como ex alumnos o por tener otra vinculación. Las entrevistas se hicieron con una guía de campo de dos partes, una para el establecimiento y otra para los docentes y directores. En cuanto al establecimiento se trataba de registrar el lugar donde funciona, el nivel de escolaridad que ofrece, tipo de administración a la que pertenece, tamaño, infraestructura, equipamiento y antigüedad del establecimiento. En cuanto a los maestros, la guía buscaba información sobre sus trayectorias escolares y profesionales.

Cabe señalar también el estado de desarrollo del proceso de reforma en los años del trabajo de campo. En 2011 se iniciaron los cambios institucionales, se redistribuyó el número de años de estudio en los niveles de educación primaria y secundaria. Dos de los ocho de primaria establecidos por la LRE de 1994 pasaron a secundaria de modo que ambos niveles tienen ahora un número igual de años de estudio. Esto significa que se ha vuelto a la estructura heredada de la reforma liberal de la educación que tuvo vigencia hasta 1968, cuando los militares usaron la terminología de ciclos (básico, intermedio y medio). Recordemos que durante el gobierno del general Barrientos, la novedad fue el ciclo intermedio que se formó quitando un año a la primaria y dos a la secundaria. De modo que había un ciclo básico de cinco años, un intermedio de tres y un ciclo medio de cuatro años. En 1994, la LRE extendió el ciclo básico a ocho años y le llamó nivel de educación primaria, dejando al nivel secundario con cuatro años. Como se ve, la actual reforma vuelve a la estructura más antigua: seis años de primaria y seis de secundaria (Talavera, 2011).

En cuanto a las disposiciones subjetivas de los maestros, en 2011 había aún dudas sobre la nueva ley por falta de conocimiento del diseño curricular pero con el inicio, en 2012, del Programa de formación complementaria, conocido como PROFOCOM, aquellas se fueron despejando. Esto se observa en las opiniones de maestros registradas en la muestra de 2013. Por su parte los reformadores esperan que los maestros en servicio que participan en el PROFOCOM sean los que realicen la dinamización curricular, es decir que den contenido y forma a los lineamientos que ofrece el Diseño Curricular Base⁵. El incentivo de

5 La elaboración del Diseño Curricular Base de la Ley ASEP ha tenido un recorrido largo desde que se sentaron las bases de su proyecto de ley en 2006. Su elaboración se caracteriza por consultas y participación de representantes de pueblos indígenas. En 2011, se iniciaron los

esta actualización es que los cursos que realizan les permitirán acceder a una licenciatura pagada por el Estado, como ya ha ocurrido con los primeros maestros que se titularon en septiembre de 2014. En todo caso hasta fines de 2014 los cambios curriculares se notaron principalmente en las formas de evaluación.

Procedimientos analíticos

A través de las guías de trabajo, estudiantes de la cátedra de Antropología y Educación de la Carrera de Ciencias de la Educación realizaron “exploraciones etnográficas” en escuelas y colegios durante tres semanas en el mes de septiembre, entre los años 2011 y 2014. Se trata entonces de una aproximación exploratoria que por su continuidad proporciona registros fragmentarios de los procesos que se están dando con motivo de la nueva propuesta educativa. Cabe señalar que se trata de muestras cualitativas por la forma en las que han sido elaboradas aunque en este artículo se presentan más cuadros con cantidades que relatos de los maestros.

La información registrada tuvo que ser depurada dadas las condiciones de producción de los registros ya que se trabaja con un grupo amplio de estudiantes que cumplen con un requisito de su formación y que no en todos los casos pueden hacerlo con la calidad suficiente. Por esto, *la depuración* es un mecanismo de rigor metodológico que en este estudio aparece como una necesidad provocando una gran pérdida de información pero sólo así contamos con registros válidos y confiables. Entonces, por este proceso de depuración se puede decir que se cuenta con muestras no sólo significativas (intencionales, dicen otros autores) sino que resultan elegidas al azar. Este es el que organiza tanto la selección de las escuelas y de los maestros y maestras entrevistado/as como la calidad de la información.

Los procedimientos más explícitos consistieron en a) analizar las características de las escuelas de cada muestra separándolas por distritos (La Paz y El Alto), b) reconstruir las trayectorias de los maestros entrevistados en las mismas

cambios organizativos en las escuelas y colegios, en 2012 empezó un programa de actualización para maestros a quienes se apuesta para la dinamización curricular. El 3 de febrero de 2013, un diario local informaba que las clases comenzaban ese año con siete cambios curriculares: evaluación bimensual en lugar de trimestral, calificación sobre 100, antes era sobre 70, eliminación de los aplazos en primaria, incorporación de la enseñanza de una lengua originaria y otra extranjera desde 1° de primaria. En secundaria se introduce la formación técnica, se cambia la materia de Religión por la de Valores, espiritualidades y religiones. El último cambio se refiere a que las clases se darán también fuera del aula y serán más dinámicas. (La Razón, A18 Sociedad, Domingo 3 de Febrero, 2013). Esta información es oficial ya que son las autoridades del Ministerio de Educación quienes la brindan a la prensa. Recientemente el Ministro Roberto Aguilar declaró que la aplicación “completa” del curriculum lleva sólo dos años (La Razón, Domingo 22 de noviembre 2015, A 20 Sociedad).

y c) examinar las relaciones entre las muestras tomadas en distintos momentos del proceso en estudio.

a. Las escuelas y los colegios

El análisis inicial realizado en 2011 mostró que se habían entrevistado a 87 maestras y maestros en 43 escuelas de las 50 esperadas. Aplicando los criterios de depuración el número anterior se redujo a 37 profesores, 17 jóvenes y 20 antiguos que trabajan en 19 escuelas de La Paz y El Alto. Con esta experiencia de depuración, que llevó mucho tiempo, en la muestra 2012 elegí los trabajos más precisos, es decir aquellos realizados con mayor cuidado e interés. Ya no todos, como fue en el año 2011.

En ambas muestras se registra la diversidad de escuelas que existen en los lugares del estudio por lo que tenemos una aproximación al sistema escolar pre universitario en todos sus niveles: pre-primario, primario y secundario. La muestra tiene también los tres tipos de administración que existen: fiscal, convenio y particular⁶. Algunas de las escuelas son tradicionales, otras son antiguas y también están las fundadas recientemente⁷. Por su tamaño, usamos las categorías grandes, medianas y pequeñas, según su matrícula. Se examina también si están equipadas con recursos tecnológicos modernos, si tienen canchas deportivas, salas de video y otros espacios. Se registró información tanto en turnos de la mañana como de la tarde, al azar; hay también establecimientos nocturnos. En estos contextos del trabajo docente nos interesa conocer a los maestros focalizando el análisis en las trayectorias de jóvenes y antiguos en la carrera docente según los criterios definidos por la investigación.

b. Elección de la carrera

En esta parte trabajamos con la dimensión “elección de la carrera” y la hipótesis que señala que en esta elección juega la falta de empleo digno en el país. De este modo, cuestionamos hallazgos de anteriores investigaciones (Urquiola et

6 Estos tipos de administración se diferencian por la fuente de financiamiento. Las escuelas y colegios fiscales dependen del gobierno central, departamental y municipal. Son establecimientos de educación gratuita. En cambio en los de convenio, que son administrados por alguna institución distinta a las mencionadas y generalmente de una iglesia, los padres de familia pagan un monto mínimo a cambio del cual los docentes no acatan huelgas del magisterio. Las escuelas y colegios privados también llamados particulares se sostienen con las mensualidades que pagan las familias y tienen un funcionamiento regular cumpliendo los 200 días de clases.

7 Estas categorías han sido construidas de acuerdo al tiempo de funcionamiento de las escuelas. Las tradicionales son las más antiguas y prestigiosas, fundadas alrededor de 1952; las antiguas son las fundadas en los años 80 y las nuevas son las de 2000 adelante.

al, 2000). Estos autores, en los que me incluyo, concluyen que la elección de la carrera docente no es aleatoria sino que se hace después de haber probado otras opciones que no dieron resultado.

Creemos que se elige la carrera docente porque no hay otras opciones laborales con las características de seguridad social como las que ofrece el magisterio. La hipótesis encuentra sustento no sólo en la reciente investigación de Lopes Cardozo (2012) quien señala que la edad de los normalistas se ha incrementado. Se apoya también en declaraciones realizadas por autoridades de la Normal Simón Bolívar que señalan que el 40% de sus postulantes son profesionales que no encuentran trabajo en las carreras que eligieron antes. (La Razón 27 septiembre, 2010, Sociedad)⁸.

Inicio, permanencia y jubilación en la carrera

La edad de los profesores es clave para este análisis. Los que son considerados jóvenes en el magisterio (1-9 años de servicio) deberían tener 30-32 años de edad o menos bajo el supuesto que estos maestros ingresaron a la normal inmediatamente después de salir bachilleres (17-18 años) —es decir que eligieron la carrera como primera opción— que estudiaron tres años para ser profesores y que se iniciaron en el magisterio entre los 21-23 años, inmediatamente después de titularse como ocurría antes de 2006. En estos casos el ingreso habría sido directo.

Entonces, para hacer el ejercicio analítico, se toma 23 años como parámetro de comparación. Así, los que tienen 9 años de servicio y una edad mayor a 32 años serían maestros que no eligieron la profesión como primera opción pero que tuvieron que tomarla porque ofrece un trabajo seguro. Estos maestros habrían elegido la carrera de manera tardía. Igual criterio se usa para los maestros considerados antiguos en esta investigación. Este ejercicio permite observar también la actual composición social del magisterio sugiriendo que a diferencia de lo que pasaba a principios del siglo XX, el de fines del siglo se caracteriza por estar formado por hijos de migrantes de provincias que buscan asegurarse un futuro estudiando una carrera corta —hasta 2010—, que continúa ofreciendo condiciones laborales seguras gracias a su organización gremial.

Asimismo en los registros encontramos muchos maestros de edad avanzada en el ejercicio de la docencia sugiriendo también que en los últimos años los

8 La misma fuente indica que a la Escuela Superior de Maestros Simón Bolívar en 2010 se postularon 10 mil e ingresaron 900 estudiantes. En el mismo año, a nivel nacional ingresaron 8000 y egresaron 5000 según el Vice Ministro de Educación Superior Diego Pari. Pero sólo 4000 consiguen un cargo porque el Ministerio de Finanzas sólo otorga ese número de ítems desde el año 2000. Por ello a 2010 había 12000 maestros sin puestos de trabajo, 10 mil de primaria y 2000 de secundaria. Sin embargo la afluencia a las antes llamadas normales no disminuye aunque en los últimos años no convocan a postulantes anualmente por el exceso de maestros sin cargo.

maestros prolongan el ejercicio profesional más allá de los 30 años. Creemos que por la prolongación del servicio hay ausencia de puestos de trabajo para los jóvenes. Por ello analizamos cómo se presenta esta dimensión del problema en los dos lugares del estudio. Este es otro tema que surge del análisis de la información que podría ser motivante para la realización de una tesis, no sólo de licenciatura.

c. Contextos de formación y perspectivas docentes sobre la actual ley

Finalmente nos interesó establecer si el contexto socioeducativo de formación tiene alguna incidencia en la disposición subjetiva al cambio por parte de los maestros. Aquí exploramos, por ejemplo, si el contexto socioeducativo creado por la administración universitaria, impulsada por la LRE, dejó huellas en los normalistas de secundaria titulados entre 2000 y 2005 y entre aquellos que no cursaron los tres años de estudios bajo la tuición universitaria pero sí por lo menos uno o dos años.

Todo lo anterior busca conocer dónde se encuentran potencialidades favorables a la aplicación de una nueva ley. ¿Entre los maestros jóvenes o entre los antiguos? ¿O esta potencialidad no depende del factor edad sino de otros factores? ¿Habrá una mayor apertura de los jóvenes hacia la nueva ley y tendrá tal apertura alguna relación con el tipo de formación que recibieron?

2. Resultados del análisis, muestras 2011 y 2012

A partir de los cuadros centralizadores⁹ realizados con criterios de comparabilidad, es decir que tienen en cuenta principalmente que la información sobre los maestros y las escuelas en las que trabajan esté completa, he iniciado un análisis sistemático que tiene en cuenta información sobre 70 maestros y maestras entrevistados en 30 establecimientos, entre los meses de septiembre y octubre en dos gestiones escolares.

Tabla N° 1
Muestras 2011 y 2012

Años	N° U. E.	N° de maestros
2011	19	31
2012	11	39
Total	30	70

Fuente: Elaboración propia con información de campo

9 Ver Tablas No. 1 y 2.

2.1 Muestra 2011

Escuelas y colegios

La información proviene de entrevistas realizadas en 19 establecimientos de distintos niveles¹⁰ de educación en las ciudades de El Alto y de La Paz donde se entrevistaron a 31 maestros y maestras, 10 y 21 respectivamente en ambas ciudades. Se usaron pautas comunes tanto para el registro de características del contexto del trabajo como de las trayectorias de los profesionales en estudio.

Ciudad de El Alto

Las escuelas y colegios en los que trabajan los maestros del estudio entrevistados en El Alto son cinco. Están ubicados en distintas zonas: Santiago 1°, Cosmos 79, Ciudad Satélite, Alto Villa Victoria y Villa Tunari. Todos estos barrios se encuentran hacia el sur menos Villa Tunari que corresponde a la zona norte de El Alto¹¹.

Cuatro de estos establecimientos educativos son de nivel secundario y uno es de nivel primario. Son antiguos, fundados en la década de 1980 menos el Colegio Nacional Villa Tunari, que inició actividades antes, por lo que se considera tradicional¹². Tres de los cinco son grandes, hay dos medianos y todos son mixtos, es decir que atienden a niños y jóvenes de ambos sexos. Los cinco establecimientos estudiados en El Alto están equipados y son fiscales aunque dos funcionan con convenios, de modo que el Estado paga a los maestros pero una institución, generalmente religiosa se ocupa de administrarlos. Esta muestra no tiene establecimientos de administración privada.

Trayectorias personales y profesionales de los y las maestras

Al aproximarnos a las escuelas y colegios en 2011, buscamos expresamente entrevistar a maestros jóvenes y maestros antiguos en el magisterio para analizar si el ingreso fue directo o tardío.

En este análisis, si se ha elegido la profesión después de probar otras opciones que no funcionaron creemos que no se abrazó la docencia por gusto o vocación sino porque no hubo una mejor opción. Si ese continúa siendo el caso

10 Los maestros entrevistados son mayoritariamente de secundaria, aunque hay también de primaria y de nivel inicial.

11 La zona sur de El Alto, donde se encuentra La Ceja, fue la primera que se pobló por su proximidad a la ciudad de La Paz.

12 Como se dijo en la nota 5, ver nota 7. En cuanto al tamaño de los centros escolares hemos definido que es *grande* cuando tiene más de 801 estudiantes, *mediana* son las que tienen entre 301 y 800 y *pequeñas* son las que alcanzan a 300 estudiantes.

de la mayoría de los maestros de este estudio no podremos esperar que la nueva ley encuentre adherentes en las escuelas puesto que las reformas exigen mayor esfuerzo profesional a la docencia (Talavera, 1999). Esto es importante para nuestros propósitos en tanto que suponemos también que a diferencia del caso de la LRE de 1994, la actual ley tiene mayores posibilidades de éxito porque los maestros están mejor formados no sólo por los estudios de licenciatura que han realizado –por exigencia de la anterior ley– sino también por su propia experiencia en la aplicación de la misma.

Como ya dijimos, en la ciudad de El Alto, en 2011, se entrevistaron a 10 maestros y maestras en cinco establecimientos. De ese total, tres tienen una edad que no pasa de los 30 años y el resto tiene entre 35 y 63 años. Considerando los años de servicio, criterio para incluirlos en una u otra categoría, cuatro son “jóvenes” y seis “antiguos”. Nos interesa ahora analizar cómo fue el ingreso de los maestros así categorizados. Veamos. Estableciendo la relación edad/años de servicio, se observa que los cuatro jóvenes tuvieron un ingreso directo a la Normal y a la carrera docente. ¿Y qué pasa con los maestros antiguos? Resulta que también son cuatro los que ingresaron de manera directa a la Normal y sólo dos lo hicieron tardíamente.

Ahora bien, teniendo en cuenta los años en los que se formaron los maestros antiguos ocurre que sólo cuatro lo hicieron entre 1972 y 1987, antes de la Ley de Reforma Educativa (LRE). Los demás, seis, estudiaron durante la vigencia de esa ley. En ambos casos el tipo de ingreso se distribuye de manera equitativa entre ingreso tardío y directo mientras que los maestros que iniciaron sus estudios durante la LRE lo hicieron de manera directa, como se muestra en la Tabla 2.

Tabla N° 2
El Alto. Maestros. Año de egreso y unidad educativa (U.E).

Nombre del establecimiento	Año de egreso de maestros entrevistados	Ingreso directo	Ingreso tardío
1. Santiago 1°	2001 1987	X	X
2. Vicente Tejada	1972 1985	X X	
3. Villa Tunari	2004 1993	X X	
4. Luis Espinal, Cosmos 79	2010 1983	X	X
5. Luis Espinal Alto Villa Victoria	2002 1995	X X	

Elaboración propia basada en la información registrada en 2011.

Esta comparación nos permite complejizar la hipótesis que señala que la docencia en un 71% es una opción profesional que se elige tardíamente después de probar otras opciones (Urquiola et al 2000:86). En las muestras que hemos obtenido, el análisis indica que en El Alto, tal vez porque su población es joven y de un sector popular en ascenso por su condición migrante, hay más maestros que abrazan la carrera docente como primera opción. Esto se debería a que la carrera docente se ha convertido en una de las pocas fuentes laborales seguras que existen en el país después de los gobiernos neoliberales (1985-2003).

Hasta aquí, el análisis indica que el ingreso tardío en El Alto se encuentra en una proporción muy por debajo de la establecida en 2000 por Urquiola et al para las ciudades de La Paz y Santa Cruz. Si bien esta constatación cuestiona que los maestros estudiados ingresan a la docencia tardíamente, es decir sin vocación, es necesario considerar que el trabajo seguro orienta también la pronta elección de la carrera a la que pueden ingresar incluso sin vocación sino por razones prácticas. En todo caso el ser jóvenes puede ayudar a adaptarse a los cambios que proponen las leyes de educación. Con estos resultados, en la muestra 2013 y 2014 ya no se consideró el criterio joven/antiguo en la profesión para realizar las entrevistas sino si están o no en los cursos de actualización. Todo esto orientado por la suposición que señala que en la actual reforma hay mejores condiciones subjetivas entre los maestros para una pronta implementación.

Otro punto a destacar en las trayectorias docentes, junto con el tipo de ingreso, es la prolongación de la carrera¹³. Esta relación tendría que ser comparada con la cantidad de normalistas titulados que no pueden ingresar al magisterio¹⁴. Entre los maestros antiguos de El Alto hay uno solo que llega casi a los 40 años de servicio. Tomando el total de casos de esta categoría, tendríamos que uno de los seis maestros antiguos entrevistados estaría prolongando su vida laboral, tres están próximos a la jubilación y dos a mitad de la carrera o a menos, considerando 30 años de servicio. Por lo anterior se podría decir que El Alto no es un espacio en el que se estaría prolongando la carrera docente probablemente porque es lugar de paso de los que terminan sus años de provincia. Para llegar a conseguir un puesto en la ciudad de La Paz pasan por las escuelas y colegios de El Alto.

Interesa ahora contrastar esta situación con las opiniones de los maestros sobre la nueva forma de trabajo que les plantea la Ley ASEP. Al respecto, en El Alto, tanto jóvenes como antiguos muestran una opinión favorable a la nueva

13 En el Escalafón Nacional del Servicio Educativo que es de 1957 y que tiene varios anexos que lo actualizan, no se dice nada sobre la edad obligatoria para la jubilación de un maestro. Antes sin embargo se jubilaban después de 25-30 años de servicio pero ahora se observan maestros mayores en las escuelas. A esta situación le llamamos "prolongación de la carrera", pues el maestro o la maestra continúa trabajando a pesar de haber pasado los 30 años de servicio.

14 Oficialmente, esta cantidad se tiende a atribuir a la resistencia a la jubilación de los maestros y no a problemas de planificación. Sin embargo, las prácticas del poder hacen que muchas veces ingresen a las normales estudiantes recomendados que rompen los límites planificados.

ley aunque consideran que tardará en aplicarse por falta de información. Remarcan que llegó el momento de valorar nuestras culturas y también destacan el parecido con la anterior ley. Sólo el maestro que egresó en 1983 tuvo una opinión distinta señalando que es adecuada para el área rural y no para las ciudades.

En el análisis realizado sobre muestras tomadas en El Alto vemos una opinión favorable a la ley tanto de maestros antiguos como de jóvenes en el magisterio ya sea que estos hayan abrazado la carrera como primera opción o de manera tardía. Por todo lo anterior y a manera de cierre de esta sección, podemos sostener como hipótesis que en El Alto, de acuerdo con el análisis realizado con información de la Muestra 2011 de este estudio, hay condiciones subjetivas favorables hacia las propuestas que plantea la nueva ley de educación.

Aquí cabe señalar que en la reforma anterior se apostó por los maestros jóvenes para impulsar su aplicación y resultó que los antiguos pudieron también apropiarse de sus propuestas por su mayor experiencia (Talavera 1999). En el análisis realizado se observa que tanto maestros jóvenes como antiguos tienen una disposición favorable a la aplicación de la ley ASEP. Por tanto no se puede tener una mentalidad mecánica para tomar decisiones ni para apostar en las expectativas; es necesario conocer la realidad en profundidad examinándola como con una lupa para aproximarnos al conocimiento de cómo se comportarán los maestros frente a la nueva ley.

Ciudad de La Paz

Los contextos y las trayectorias de maestros y maestras entrevistados

Ahora veamos qué pasa con la tipificación teniendo en cuenta la información registrada en las escuelas y colegios de la ciudad de La Paz, donde la muestra es más grande. Se realizaron entrevistas completas a 21 maestros y maestras en 14 escuelas y colegios. (Ver Tabla 1, Muestras 2011 y 2012).

Las escuelas de La Paz en las que se entrevistaron a maestros y maestras en 2011 están ubicadas en distintos puntos cardinales de la ciudad. En la Zona Sur, (Obrajes), en la Ladera Oeste (Villa Nueva Potosí, Munaypata y Tembladerani); en Miraflores, San Jorge, y en la Ladera Este (Villa Armonía). De las 14 escuelas y colegios de La Paz en los que se realizaron entrevistas, ocho han sido tipificados como tradicionales, cinco son antiguos y una escuela es nueva.

Las escuelas tradicionales

Las escuelas consideradas tradicionales en las que se hicieron entrevistas tienen en conjunto los tres tipos de administración del sistema escolar, fiscal, convenio y privada, a diferencia de las escuelas de El Alto donde no se entrevistó

a maestros de escuelas privadas. Todas están equipadas menos, paradójicamente, la que lleva el nombre de un insigne educador, don Daniel Sánchez Bustamante¹⁵. Sólo dos son primarias y seis son secundarias. (En este nivel se han realizado la mayoría de las entrevistas tanto en El Alto como en La Paz).

De 13 maestros entrevistados en ocho establecimientos tradicionales de La Paz hay sólo tres jóvenes y los restantes son antiguos en el magisterio. El ingreso tardío entre ellos es dominante. Teniendo en cuenta los años de formación resulta que el conjunto mayoritario entrevistado estudió la carrera en el lapso de 20 años, entre 1968 y 1988, momentos en los que el país vivía bajo dictaduras militares y según dicen maestros de la época, pocos querían ser maestros entonces. Los maestros antiguos de las escuelas tradicionales de La Paz, que en conjunto se formaron en el periodo citado, tuvieron un ingreso tardío mayoritario sin importar los años en que se formaron, contradiciendo a todas luces la tendencia que se observa en El Alto.

¿Y qué ocurre con la prolongación de la carrera en este grupo de maestros que trabaja en establecimientos tradicionales? Seis de los entrevistados tiene 30 o más años de servicio y dos pasan los 40 años de trabajo docente. Por ello se puede decir que aquí se encuentran pocos maestros jóvenes y muchos antiguos que prolongan su carrera.

Cerrando este punto, el análisis de la información sobre los maestros entrevistados en las escuelas tradicionales de La Paz muestra que el ingreso tardío es mayor que el directo; se trata de maestros con largos años de experiencia porque en conjunto se formaron mayoritariamente en los años de dictadura y están prolongando su carrera profesional en los tres tipos de administración: fiscal, convenio y privada.

Las escuelas antiguas y la nueva

Veamos ahora qué pasa en las otras seis escuelas de La Paz, de las cuales cinco son antiguas y una es nueva. Los establecimientos antiguos, fundados entre 1980 y 2002 tienen todos los niveles de escolaridad, con una cantidad de estudiantes que aquí hemos tipificado como mediana y pequeña; la mayoría son fiscales. Sólo hay un establecimiento de convenio y de todos ellos sólo uno está equipado con recursos electrónicos. Esta es una característica que los diferencia de los colegios y escuelas tradicionales y de las escuelas de El Alto, que en su gran mayoría cuentan con equipamiento electrónico en todos los tipos de admi-

15 Daniel Sánchez B. es uno de los actores protagónicos de la reorganización de la educación pública en el periodo liberal (1899-1920). Su activa participación en los asuntos de la educación se prolongó hasta 1930, cuando escribió normas para la educación conocidas como Estatuto Sánchez Bustamante por el que se otorgó autonomía a la educación. Barnadas, en el Diccionario Histórico de Bolivia, señala que murió en Argentina, en 1933.

nistración (fiscal, convenio o privado). Con relación a su tamaño, los establecimientos antiguos estudiados tienden a ser medianos y pequeños mientras que entre los tradicionales todos son medianos y grandes.

Considerando sólo a seis maestros de establecimientos antiguos, el ingreso directo es menor que el tardío. Entre los entrevistados hay un sólo maestro joven y los demás tienen entre 10 y 19 años de servicio en el magisterio. Entre ellos ninguno estaría prolongando su carrera. Dos maestros de este grupo ingresaron al magisterio como interinos y probablemente se profesionalizaron¹⁶ a lo largo de su carrera.

Con relación al establecimiento nuevo, que atiende el nivel inicial, los dos maestros entrevistados tuvieron un ingreso tardío y tienen entre 10 y 23 años en el magisterio, es decir que por sus características se encuentran dentro de la tendencia del grupo de maestros de escuelas tradicionales.

Finalmente, consideremos el contexto de formación de los maestros estudiados para determinar con mayor precisión la relación entre ingreso directo y tardío, tal como lo hemos hecho antes en este análisis.

El análisis de la información de los seis maestros entrevistados en escuelas y colegios tipificados como antiguos señala que de los cuatro con ingreso tardío sólo uno se formó antes de la Ley de Reforma Educativa de 1994 y los demás se titularon entre 1994 y 2003. De todos ellos, dos ingresaron directamente a la Normal sin elegir otras opciones profesionales o esperar años para iniciar sus estudios profesionales. En cuanto a los maestros entrevistados en una unidad educativa fundada después del año 2000, que aquí hemos considerado como “nueva”, observamos que los dos entrevistados no eligieron a la docencia como primera opción. La maestra se tituló antes de 1994 y el maestro lo hizo en 1999, año en el que se establecieron las nuevas políticas de formación docente en los Institutos Normales Superiores, nombre que tomaron las Normales con la Ley de Reforma Educativa de 1994.

También es necesario señalar que aquí se observa el efecto de las políticas de profesionalización de maestros interinos. Una de las dos maestras tituladas en 2003 declaró haberse iniciado en la docencia a los 18 años y la otra también parece haber ejercido interinamente ya que informó que se había titulado a los 30 años.

Como cierre de este apartado podemos decir que en el caso de las escuelas antiguas y de la nueva, que sigue el patrón o tendencia de las antiguas, se concluye que existe una proporción de ingreso tardío superior a la que resultó de

16 La profesionalización del magisterio es un servicio que el Estado ofrece a los maestros que ingresan sin formación teórica previa en lugares alejados donde no hay maestros normalistas; ha sido una preocupación permanente del magisterio. Con la expansión de la educación desde 1955, los maestros interinos superaron en número a los normalistas de modo que en 1958 constituían el 56% del total. En 1983 el porcentaje de interinos bajó al 40% y con la LRE de 1994 se redujo a 19% (Talavera, 2011:249).

estudios estadísticos realizados en La Paz en el año 2000 (Urquiola et al, 2000). Estos resultados mostrarían que en La Paz el magisterio es una carrera que probablemente se elige por necesidad y no sólo por gusto.

Conclusiones iniciales

El análisis anterior muestra características distintas según los lugares donde fueron entrevistados maestras y maestros. En las escuelas de El Alto, en su mayoría tipificadas como antiguas, las características de los entrevistados son similares a las de sus colegas de establecimientos antiguos en la ciudad de La Paz. En ambos casos, tienen maestros jóvenes, otros que están a mitad de la carrera y casi no cuentan con aquellos muy antiguos en el magisterio que estén prolongando su carrera como ocurre en las escuelas tradicionales. Estas sin embargo, están mejor equipadas que las antiguas y si bien no podemos decir nada sobre la calidad del trabajo de sus maestros es probable que en ellas exista una mejor calidad de docencia debido a la continuidad laboral.

Tampoco podemos decir mucho sobre sus características institucionales (pautas de organización y efectos del cumplimiento de las mismas, como ser uso del tiempo y del espacio) (Rockwell, 1986). Sin embargo, cabe señalar que en los colegios tradicionales de La Paz el ingreso tardío está distribuido mayoritariamente. En ellos también se concentran los maestros con largas carreras profesionales, a los que hemos conceptualizado como antiguos en el magisterio. Estos maestros tendrían que estar ya jubilados pero prolongan su carrera a fin de obtener el sueldo completo¹⁷. Recordemos que se trata de establecimientos fiscales, de convenio y privados.

En cuanto al tipo de ingreso de los 31 maestros entrevistados en escuelas y colegios de El Alto y La Paz es interesante señalar que más de la mitad tuvo un ingreso tardío tanto a la Normal como al magisterio (17/31). Pero esta cifra es mucho menor que los cálculos registrados en estudios con muestras estadísticas como el de Urquiola et al. Recordemos que los autores señalan que el magisterio no es una muestra aleatoria de la población, es decir que concentraría a personas que no eligieron la profesión como primera opción y/o que tuvieron que tomarla porque ofrece un trabajo seguro.

Apoyándose entonces en dicha investigación, nuestros resultados señalan proporciones menores de “ingreso tardío” y plantea la hipótesis de que estos se deben a un problema estructural. Se elige la carrera docente porque es la mejor opción para ciertos sectores sociales dado que en el país sólo 18% de la población económicamente activa que tiene un empleo goza de seguridad social y el

17 Precisamente desde el 6 de mayo (2013) la máxima organización de los trabajadores bolivianos, la Central Obrera Boliviana, movilizó al sector laboral por mejores rentas de jubilación, problema permanentemente reivindicado.

resto está ocupado en actividades informales que no la tienen (Eróstegui, 2013, Tiempo Político, Mayo).

El ingreso tardío al magisterio se muestra también en el incremento de la edad de los normalistas de la primera década del nuevo siglo, tal como muestra Lopes Cardozo (2012) en su tesis doctoral. La edad media del grupo de 164 estudiantes entrevistados en el Instituto Simón Bolívar es de 25 años. Mientras los entrevistados en un instituto rural de Cochabamba (Paracaya) es de 22 (M. Lopes Cardozo, 2012: 179-180). La mayor edad en el instituto urbano se justifica, según la autora, porque una gran parte de los entrevistados declaró haber seguido otros estudios o tuvieron que trabajar antes. En el mismo instituto 40% de los estudiantes ingresaron inmediatamente después de ser bachilleres y el 60% había completado estudios universitarios antes de ser normalista. En el área rural la realidad es distinta pues el 92% de los entrevistados ingresó al instituto después del bachillerato (Ibid, 180).

El fenómeno sin embargo no es nuevo y se empezó a manifestar desde mediados de los noventa cuando la demanda de la carrera docente aumentó vertiginosamente tanto por efectos de la migración del campo a la ciudad como por la falta de empleos seguros provocada por las medidas gubernamentales que transformaron las condiciones del trabajo en Bolivia después de 1985, año en el que se iniciaron las políticas de ajuste estructural. Asimismo cabe señalar que por la vigencia de la Ley de Reforma Educativa hubo un mayor número de matriculados en el nivel inicial y secundario, que crecieron significativamente con la consecuente demanda de nuevos maestros (Contreras y Talavera, 2005:38).

Por todo lo anterior cabe remarcar que a diferencia de lo que pasaba a principios del siglo XX, cuando la carrera docente atraía principalmente a jóvenes de clase media, el magisterio paceño de fines del siglo pasado y de principios del nuevo, se caracteriza por estar formado por hijos de migrantes de las provincias de La Paz que buscan asegurarse un futuro estudiando una carrera relativamente corta que permite en muchos casos seguir estudiando. Así, la carrera docente, a pesar de los cambios que la afectan, continúa ofreciendo condiciones laborales seguras gracias a una organización gremial forjada a lo largo de la primera mitad del siglo XX. Esta ha logrado establecer los derechos que ha gozado el magisterio desde 1957 cuando se aprobó el actualmente vigente Reglamento del Escalafón del Servicio Educativo (Talavera, 2011).

La Ley ASEP ha extendido el número de años de la carrera de tres a cinco pero aún así existe una enorme cantidad de postulantes a las normales¹⁸ a pesar

18 En 2007 el Instituto Normal Simón Bolívar tuvo 17000 postulantes a 500 plazas que significaba aceptar al 3%. En 2010 en todas las normales del país los postulantes eran 56.000 para 7000 plazas que luego se aumentaron a 9000. Ese año, un poco más del 15% ingresó con una calificación de 51% ampliando así el margen de admitidos. Desde entonces los procesos de admisión no se realizan cada año. El último se hizo en 2013 y se esperaba que el próximo

de que en los últimos años hay un número grande de maestros normalistas sin puesto de trabajo¹⁹. No se sabe si esto se debe a su excesivo número o a la falta de jubilación de los maestros antiguos. En nuestras muestras, registramos la segunda situación en un poco menos de la cuarta parte de los casos estudiados (7/31), lo que significaría que 22 maestros de cada 100 estarían prolongando la carrera. Proyectando estos números a una escala mayor podrían apoyar la hipótesis de que la prolongación de la carrera estaría impidiendo la incorporación de nuevos normalistas al magisterio. La magnitud de esta situación explicaría la activa demanda del magisterio sobre este tema junto con movilizaciones de la Central Obrera Boliviana en el mes de mayo de 2013. Recientemente (2015), Jose Luis Alvarez hizo declaraciones a la prensa en contra de las condiciones de jubilación del magisterio (Radio Panamericana, octubre, 2015).

Expectativas docentes y aplicación de la “revolución” educativa

En cuanto a la forma cómo los maestros reciben las propuestas promovidas por la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez hemos documentado que en El Alto hay acuerdo mayoritario aunque destacan que es necesario conocerlas más. En La Paz, donde el ingreso tardío es mayoritario tanto en las unidades educativas tradicionales como en las antiguas y en la nueva, la opinión hacia la ley ASEP es también favorable.

En las escuelas tradicionales más de un tercio de los entrevistados manifestaron su acuerdo con la nueva ley mientras que en las demás escuelas este acuerdo abarca a un cuarto de los entrevistados. Cabe señalar que entre las tradicionales, más de un tercio de los entrevistados en 2011 también está de acuerdo pero apuntan algunas necesidades como los cursos de actualización. Igual ocurre con entrevistados en escuelas antiguas y en la nueva. Sin embargo, estas opiniones pueden haber cambiado en los últimos dos años toda vez que la gran mayoría de los maestros ingresó al PROFOCOM.

sea en 2015. Todo esto por el excesivo número de normalistas sin cargo. (Lopes Cardozo, ibid. 136) En información radial el dirigente del magisterio paceño Prof. José Luis Alvarez informaba que hay maestros normalistas que egresaron en 2006 que aún no acceden a un item. (Radio Panamericana, informativo de la mañana, 7 de marzo de 2014).

- 19 El diario El Deber señala que 20. 000 maestros normalistas están sin puestos de trabajo y si se considera que el total de maestros asciende a 130. 000, más de 28000 estarían prolongando la carrera, de acuerdo con los cálculos que surgen de nuestras pequeñas muestras. Es decir que la falta de cargos para maestros normalistas recientemente titulados se debería a la prolongación de la carrera ante una ley de jubilación poco conveniente para los maestros, como declaró el dirigente del magisterio paceño José Luis Alvarez (La Razón, Sociedad, 27 de septiembre 2010). En todo caso es necesario estudiar las condiciones en las que se jubilaban antes los maestros para establecer por qué ahora no quieren jubilarse.

2.2 Muestra 2012

Trayectorias y contextos

La información de la muestra 2012 proviene de entrevistas realizadas a maestros y maestras en 11 establecimientos de distintos niveles de educación en las ciudades de El Alto y de La Paz donde se entrevistaron a 39 docentes, 15 y 24 respectivamente. Se usaron las mismas pautas con las que se realizaron las entrevistas en 2011 tanto para el registro de características del contexto del trabajo como de las trayectorias de los profesionales en estudio.

El Alto

Las escuelas y colegios en los que trabajan los maestros del estudio entrevistados en El Alto son cuatro. Uno ya se encuentra en la muestra 2011, es de convenio y está ubicado en Alto Villa Victoria. De los tres restantes, dos son particulares, uno se encuentra en la Zona Mururata y el otro en el Cruce a Villa Adela. Ambos atienden el nivel primario y secundario en tanto que el de convenio tiene también el nivel inicial, lo que hace que sea un colegio grande en comparación con sus pares particulares de la muestra que son de tamaño mediano. Los tres están equipados, es decir que cuentan con por lo menos salas de computación y canchas deportivas así como auditorios o laboratorios. Por último presentamos al colegio fiscal ubicado en Alto Lima que aunque cuenta con poca información lo tenemos en cuenta por el número de maestros en él entrevistados.

Si se tiene en cuenta los años de servicio, criterio para incluirlos en una u otra categoría, tres son “jóvenes” y doce son “antiguos” lo que proporcionalmente señalaría que aquí hay menos jóvenes y más antiguos que en los colegios estudiados en El Alto en 2011. Nos interesa ahora analizar cómo fue el ingreso de los maestros así categorizados. Veamos. Estableciendo la relación edad/años de servicio, se observa que dos de los tres jóvenes ingresaron directamente a la normal y uno se atrasó porque se inició como interino y al parecer, luego de algunos años de trabajo, hizo sus estudios. Lo que llama la atención es que entre los doce maestros antiguos tres tuvieron ingreso tardío, es decir la cuarta parte del total. Entonces resulta que hay coincidencias en estas dos muestras con relación al tipo de ingreso de los maestros de El Alto: la mayoría elige la carrera docente como primera opción, iniciando sus estudios normalistas casi inmediatamente después de ser bachilleres.

Ahora bien, separando a los maestros antiguos en dos categorías según los años en los que se formaron resulta que tres lo hicieron entre 1977 y 1980, antes de la LRE y entre ellos ninguno tuvo una opción anterior a la docencia. Podríamos decir que como la formación de los muy antiguos data de fines de los 70 y

principios de los 80, cuando la docencia no era muy apreciada como ocupación laboral, el ingreso a las normales era generalmente directo. El ingreso tardío aparecería después, entre los que se formaron con la LRE, a diferencia de lo que ocurre con la anterior muestra. El ingreso tardío en El Alto ocurre principalmente entre 1998 y 2003. Además de que se trata de maestros que ingresaron directamente a la normal en esta muestra encontramos que dos tercios de ellos tienen otros estudios. Así, un tercio hizo licenciaturas en educación (4/12) y otros tres tomaron cursos técnicos en electricidad o electrónica. Uno dice que es sólo profesor y otro que es comerciante. No contamos con información para los otros tres pero es probable que sean solo profesores.

De los cuatro que hicieron estudios de licenciatura en educación tres tienen más de 30 años de servicio en la docencia e hicieron sus estudios normalistas entre fines de 1970 y principios de la siguiente década. Se trata entonces de maestros con largas trayectorias que probablemente estaban a mitad de su carrera profesional cuando se aprobó la Ley de Reforma Educativa de 1994, una de cuyas normas solicitó el nivel de licenciatura a los maestros normalistas. Entonces aquí estamos viendo las consecuencias de esta reforma en maestros ahora antiguos. Con relación a la formación post normalista de los jóvenes, de los tres que hay en la muestra sólo uno tiene licenciatura en educación y es además técnico medio en electricidad. Esto quizá se deba a que a partir de 2003 la aplicación de la LRE perdió fuerza provocando una pausa en la formación post normalista de los nuevos maestros.

En la investigación de Urquiola et al, encontramos que los maestros que buscan insertarse en el sector privado de la educación necesitan contar con los estudios de licenciatura. Aquí nuevamente vemos que los maestros ubicados en colegios de convenio o privado cuentan con los estudios de licenciatura. Recordemos que en esta muestra dos de los colegios son privados, uno es de convenio y otro es fiscal. Remarcamos el peso de los colegios privados en esta pequeña muestra en las características que tienen sus maestros.

A manera de cierre

Los resultados del análisis de muestras etnográficas sugieren que nuevamente podemos complejizar la hipótesis de estudios estadísticos que sostienen que la docencia en un 71% es una opción profesional que se elige tardíamente después de probar otras opciones (Urquiola et al 2000:86). En la pequeña muestra que hemos obtenido, conformada principalmente por maestros que trabajan en colegios privados y de convenio en El Alto, el ingreso directo es mayoritario.

Asimismo se trata de maestros que se apegan a las normas vigentes realizando esfuerzos por cumplirlas. En El Alto, en los colegios estudiados, un tercio tiene licenciatura en educación y otra proporción similar declara haber cursado

estudios técnicos. Es decir que apostaron a continuar formándose. Esto podría considerarse un efecto de la LRE que enfatizó en la importancia del conocimiento y de su renovación en la formación docente. En el caso de los técnicos, de quienes no sabemos exactamente cuándo hicieron estos estudios, podemos decir que con éstos se acomodaron al nuevo contexto de trabajo que exige múltiples competencias incluso para ejercer la docencia. Sabemos que no es fácil conseguir una plaza en los colegios y escuelas. Muchas veces los maestros que se inician en la docencia no obtienen el puesto en su especialidad sino que tienen que acomodarse a las necesidades del establecimiento en el que encuentran trabajo. Para estas situaciones servirían los estudios técnicos. Sin embargo esta es una pista de investigación que habría que seguir. Además hay que considerar los bajos sueldos de los maestros durante la vigencia de la Ley de Reforma Educativa (1994-2003) que obligaban a buscar ingresos fuera del magisterio, en oficios técnicos y en el comercio.

Ciudad de La Paz

Los contextos y las trayectorias de maestros y maestras entrevistados

En La Paz la muestra 2012 es más amplia que la de El Alto e incluye a siete establecimientos de los cuales cuatro son fiscales y tres de convenio. No existen colegios privados en esta muestra a diferencia de lo que pasa en la muestra 2011.

Entre los fiscales hay un solo colegio tradicional, fundado en 1951, los demás son antiguos aunque cabe aclarar que no se ha podido precisar la información y son muy pocos los que la tienen completa como se puede ver en la tabla de abajo.

Las escuelas de La Paz en las que se entrevistaron a maestros y maestras en 2012 están ubicadas en tres puntos cardinales de la ciudad: en el céntrico barrio de Miraflores (tres), en la ladera Este (dos) y Zona Norte (dos). Se trata entonces de establecimientos céntricos y periféricos respectivamente. Como hemos señalado la información no es completa con relación a la antigüedad de los colegios por lo que vamos a poner el foco del análisis sólo en el tipo de administración para comparar los resultados con lo que pasa en El Alto, en la muestra 2012, que tiene sólo un establecimiento fiscal.

En los siete establecimientos se realizaron entrevistas a 22 maestros y maestras por lo que se puede decir que es una muestra grande. Nos interesa mucho esta muestra pues se trata de entrevistas realizadas en colegios mayoritariamente fiscales y de convenio. Recordemos que en la anterior muestra teníamos colegios privados tradicionales y antiguos en este espacio. De 22 maestros entrevistados en los siete establecimientos hay sólo cuatro jóvenes y los demás son antiguos en el magisterio. El ingreso tardío es dominante entre los jóvenes de los que sólo uno ingresó a la normal inmediatamente después de ser bachiller. Esta proporción es mayor que la obtenida por Urquiola et al (2000) lo que estaría

sugiriendo que el ingreso tardío es un fenómeno reciente entre los jóvenes. Asimismo es interesante señalar que entre los maestros antiguos el ingreso directo es mayoritario. Sin embargo si se analiza la relación de manera conjunta ambos tipos de ingreso se distribuyen equitativamente entre todos los entrevistados.

Tabla N° 3
La Paz. Maestros por años de egreso. Muestra 2012

Nombre del establecimiento	Año de egreso de maestros Entrevistados	Ingreso Directo	Ingreso Tardío	Especialidad	Otros estudios
1. Delia Gambarte	1997	X	X		Lic. Automotriz Profesionalizado
2. Hugo Dávila	1986 2005 1976	X	X X	Historia Historia Geografía	Lic. Educación Lic. Educación
3. Nacional Mixto Ferroviario	1981 2000 1992 1997 1980	X	X X X X	Matemáticas Artes Tecnologías Conocimientos Lenguaje Estudios Sociales	Lic Matemáticas LicAprendizajes significativos Lic en lenguaje
4. María Inmaculada	2001 1987	X	X	Lenguaje	
5. Max Valdivia.	2001 2011 1997 1992 2003 1977	X X X	X X X	Psicología Artes Talleres Filosofía	Lic. Psicología Arquitectura Educación y filosofía Economía
6. Alfredo Ariano	1987 1995	X	X	Filosofía	Lic Educación Lic. Educación
7. 6 de Agosto	1983 1974 1988 1988	X X X	X	Costura	Primaria Primaria Profesionalizado Primaria

Fuente: Elaboración propia basada en información de campo

También se puede señalar que de los 22 maestros entrevistados más de la mitad ha realizado otros estudios, en la mayoría de los casos vinculados con la especialidad que ejerce actualmente. Todo esto como efecto de la exigencia de la anterior reforma para que los maestros se actualicen y logren el nivel de licenciatura.

Un análisis de los dos grupos de maestros que aquí analizamos señala que tanto en La Paz como en El Alto, la mitad realizó estudios universitarios siguiendo las normas de la LRE que exigía el nivel de licenciatura a los maestros normalistas.

Se observa además que este grupo de maestros en conjunto se formó desde 1974 hasta 2011. Los docentes antiguos entrevistados se formaron entre 1974 y 2001 y los jóvenes estudiaron entre 2003 y 2011, es decir en momentos en que la LRE se encontraba aún vigente aunque al mismo tiempo ya no tenía quien la impulse desde el Estado.

Recordemos que entre 1999 y 2004 es el periodo en el que el Estado delegó a las universidades la administración de las normales. En estos años hubo una mayor exigencia en la selección de los postulantes. Es también un periodo en el que la docencia se convirtió en una carrera altamente demandada por la seguridad laboral que ofrecía en el contexto de las medidas de ajuste estructural. Esta situación explicaría el ingreso de personas mayores a la carrera, es decir maestros con ingreso tardío como es el caso de los jóvenes de la tabla que analizamos que dijeron tener formación universitaria coherente con la especialidad normalista. (Ver caso de maestros jóvenes en la tabla). Cabe también apuntar que en este grupo hemos encontrado dos maestros interinos que cursaron estudios para obtener su título, a ellos oficialmente se les llama “profesionalizados”, otra exigencia de la LRE que impulsó la profesionalización de maestros interinos dado su alto número²⁰.

Con relación a la prolongación de la carrera, en esta muestra hay sólo dos maestros que tienen 60 o más años. Uno de ellos se inició en la docencia sin estudios previos y el otro tuvo ingreso tardío. Ambos trabajan en colegios fiscales.

Conclusiones que van surgiendo

En La Paz, a diferencia de El Alto el ingreso directo y tardío se distribuye de manera equitativa en escuelas fiscales y de convenio en la muestra 2012. Teniendo como base la hipótesis de Urquiola et al (2000) los resultados indicarían que si bien el ingreso tardío persiste en las escuelas estudiadas éste no es tan alto como señala los resultados estadísticos elaborados aleatoriamente con muestras tomadas en las ciudades de Santa Cruz y La Paz que aquí estamos complejizando. Asimismo cabe puntualizar que el ingreso tardío afecta principalmente a los maestros jóvenes en la muestra 2012, lo que podría deberse a una falta de oportunidades de empleo.

Otra constatación que surge del análisis etnográfico realizado sobre las pequeñas muestras de 2012 es que el ingreso tardío afecta a los colegios fiscales y de convenio por igual, alcanzando a la mitad de los maestros entrevistados. También hay que destacar que en El Alto y la ciudad de La Paz, más de la mitad de los

20 En los años de 1980 40% de los maestros ejercía sin ser normalista (Talavera, 2011: 249).

entrevistados realizaron esfuerzos para cumplir con las disposiciones de la LRE de 1994. Renovaron sus conocimientos con estudios universitarios en educación o en otros campos de conocimiento relacionado con su especialidad. Es decir que se trata de maestros que apostaron a continuar formándose de acuerdo con las normas establecidas por la LRE que exigió el nivel de licenciatura a los normalistas.

Entre los maestros normalistas con estudios universitarios hay que considerar también a los de ingreso tardío causado por haber realizado los mencionados estudios antes de ingresar a la normal, como es el caso de los jóvenes de la muestra 2012. Se vislumbra así un cambio en los centros de formación inicial de maestros en los que no sólo hay bachilleres sino también estudiantes con títulos universitarios que ingresan a la normal para asegurarse mejores condiciones de trabajo después de haber realizado estudios universitarios. Esta nueva situación afecta el contexto de formación inicial en las antes llamadas normales.

Si comparamos lo que ocurre en ambas muestras teniendo en cuenta las categorías analizadas como el tipo de ingreso, años de servicio, estudios universitarios, dependencia del establecimiento escolar y características de los colegios llegamos a las siguientes conclusiones preliminares:

1. En El Alto, en cuanto al tipo de ingreso, los maestros entrevistados durante dos gestiones, tanto jóvenes como antiguos ingresaron a la Normal inmediatamente después del bachillerato en la mayoría de los casos. En 2011, ocho de 10 profesores entrevistados ingresaron directamente; sólo dos tuvieron ingreso tardío y son antiguos.
2. El ingreso tardío entre los jóvenes de El Alto aparece con la LRE en la muestra 2012.
3. Considerando los años de servicio, en las muestras de El Alto no hay prolongación de la carrera en 2011 pero sí en 2012 donde se encuentran maestros con más de 30 años de ejercicio profesional que lograron la licenciatura. Se trata de aquellos que estaban a mitad de la carrera durante la vigencia de la LRE. Estaríamos encontrando así los efectos de su normativa.
4. En cuanto a los estudios universitarios, los maestros con licenciatura trabajan en colegios de convenio o particulares dependencia que exigió más este título a sus maestros.
5. Es interesante señalar aquí que en dos estudios conocidos, los resultados de aprendizaje en los colegios de convenio y particulares son mejores que los de fiscal (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2001; España y Sangüesa 2014).
6. Y finalmente teniendo en cuenta las características de los colegios, en ambas muestras de El Alto los colegios son medianos y grandes. En la muestra 2011 se fundaron desde 1980 y de los cinco tres son fiscales y dos de convenio. Están equipados.

7. En la muestra 2012, en El Alto, se hicieron entrevistas en cuatro colegios de los cuales sólo uno es fiscal. De los otros tres, uno es de convenio y dos son particulares. Es en estos colegios donde encontramos profesores con grado de licenciados.
8. Los maestros entrevistados en La Paz, es dos gestiones, tanto jóvenes como antiguos ingresaron a la Normal tardíamente en la mayoría de los casos.
9. En cuanto a los años de servicio, en las muestras de La Paz se encuentran maestros prolongando la carrera. De 13 entrevistados en 2011, seis la estaban prolongándola, es decir que casi la mitad tenían más de 30 años de servicio. En 2012, se observa una disminución en la información analizada ya que solo 4 de 22 prolongaban la carrera, un poco menos que la quinta parte.
10. Los maestros entrevistados en La Paz en 2012 tienen estudios universitarios entre los que se destacan los jóvenes con ingreso tardío al magisterio. Estos estudios quizá son los que justifican el ingreso tardío. En 2011 no se consideró esta categoría en el análisis de las entrevistas. En ambas muestras se distinguió entre colegios tradicionales, antiguos y nuevos. Los maestros entrevistados pertenecen a colegios tradicionales en su mayoría.

Como conclusión general podemos decir que la elección de la carrera docente está atravesada por cuestiones relacionadas con la estructura del empleo que afectan las decisiones personales de quienes optan por ser maestros. En más de una década de haber realizado el estudio con el que se contrasta el análisis que aquí presentamos, a una escala diferente, encontramos que si bien podemos complejizar sus resultados y tener una visión más amplia, la carrera docente sigue eligiéndose por la seguridad que ofrece.

Asimismo cabe destacar que las reformas ocupan las energías de los maestros para cumplir con sus propuestas. Esto se nota en los esfuerzos que han realizado por cursar las licenciaturas exigidas por la anterior reforma que actualmente tienen los maestros que ejercen como directores y directoras. No sabemos sin embargo, cuánto incide la mayor formación de los directores en el mejoramiento de la gestión de las unidades educativas y de los profesores en la enseñanza. Se trata de un tema muy importante que tendría que ser estudiado ahora que miles de maestros están embarcados en lograr la licenciatura exigida por la ley vigente desde diciembre de 2010 dentro del programa de Formación Complementaria (PRO-FOCOM). Según el Ministro de Educación hasta 2015 se habrían titulado como licenciados 90 mil maestros (La Razón, 22 de Noviembre 2015 A 20 Sociedad).

Finalmente no puedo dejar de señalar que lo presentado es resultado de lo que pudimos registrar en las escuelas durante tres gestiones escolares. La información del 2014 está pendiente de análisis aunque por la forma como procedemos en el análisis etnográfico no es ajena a lo que aquí decimos. El análisis y el registro de la información son actividades paralelas. Lo que nos falta hacer ahora es buscar evidencia para las afirmaciones que hacemos que tienen carácter de

hipótesis de trabajo en tanto que no concluyamos el análisis de toda la información. Este es entonces un artículo que muestra un momento de un trabajo de investigación. Quiero terminar agradeciendo a las colegas investigadores que leyeron el artículo para su publicación. Ambas hicieron importantes aportes con sus agudas observaciones.

Bibliografía

CONTRERAS, Manuel E., María Luisa TALAVERA.

2005 *Examen parcial. La reforma educativa boliviana. 1992-2002*, EDOBOL, 2° edición, La Paz

ESPAÑA CUELLAR, F. Raul, Irma SANGÜESA FIGUEROA.

2014 *Calidad de la educación desde un enfoque de derechos humanos. Un estudio en la ciudad de La Paz*. Topaz editores e impresores, La Paz.

LOPES CARDOZO, Mieke.

2012 *Los futuros maestros y el cambio social en Bolivia. Entre la descolonización y las movilizaciones*, Plural editores, La Paz

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES.

2001 *Logros escolares y factores asociados, 3er. Año de educación primaria. Resumen*, La Paz

ROCKWELL, Elsie.

2007 *La experiencia etnográfica*, Paidós, Buenos Aires

TALAVERA, María Luisa.

2011 *Formaciones y transformaciones. Educación pública y culturas magisteriales en Bolivia. 1899-2010*, Plural editores, La Paz

1999, *Otras voces, otros maestros. Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa, ciudad de La Paz 1997-1998*, Editorial Offset Boliviana Ltda., La Paz .

URQUIOLA, Miguel, W. JIMENEZ, M.L. TALAVERA, Werner HERNANY,

2000 *Los maestros en Bolivia. Impacto, incentivos y desempeño*, SIERPE, La Paz

WILCOX, Kathleen,

2006 "La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión". En Honorio M. Velasco Maillo, F. Javier García Castaño y Angel Diaz de Rada *Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. 2° reimpresión, Editorial Trotta, Barcelona.

Este artículo se entregó para su revisión el 20 de octubre y fue aprobado el 20 de noviembre de 2015.

Metáforas ontológicas y concepción del tiempo en aymara

Ontological metaphors and the conception of time Aymara

Ignacio Apaza Apaza¹

Resumen

En este trabajo se describe y se analiza el concepto del TIEMPO, considerando que la percepción del tiempo, cognitivamente es fundamental para cualquier tipo de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, aun siendo universal la noción del tiempo, existen diferencias culturales en las formas de concebir el TIEMPO ya que las culturas construyen sus imaginarios de acuerdo a su lógica y según su experiencia cotidiana. Estas diferencias de concepción del tiempo, en el sistema educativo oficial, pasan incomprendidas por el desconocimiento de las diferencias culturales que implican esquemas mentales también diferentes entre los miembros de una cultura y la otra. En visión cultural andina del mundo el 'TIEMPO' es concebido como un RECURSO, como un OBJETO, como una SUSTANCIA o RECIPIENTE, pero diferente a la cultura occidental. En este trabajo se desarrolla, se describe y se analiza estos aspectos cognitivos que resultan importantes a la hora de abordar una temática como el que presentamos.

Palabras clave: Lengua // Cultura // Tiempo // Metáfora // Educación.

Abstract

This paper describes and analyzes the concept of time, considering that the perception of time, is cognitively fundamental to any kind of teaching and learning. Moreover, although the notion of universal time, there are cultural differences in the ways of conceiving of time as they

1 Doctor en Lingüística. Docente e investigador. Email: ignacioapaza@yahoo.es

build their imaginary cultures according to their logic and by everyday experience. These differences of conception of time, in the formal education system, spend misunderstood by ignorance of the cultural differences that also involve different mindsets among members of one culture and another. In Andean cultural worldview "time" is conceived as a resource, as an object, as a substance or container, but different from Western culture. This paper develops described and these cognitive aspects that are important when addressing a topic such as the present is analyzed.

Key words: Language // Culture // Time // Metaphor // Education.

1. Introducción

En este trabajo se focaliza en las formas de concebir el tiempo en la cultura aymara, considerando que el concepto de 'tiempo', cognitivamente es fundamental para cualquier tipo de enseñanza y aprendizaje basado en las experiencias de la vida diaria. Aun siendo universal la noción del tiempo, existen diferencias que originan algunas dificultades en la comprensión del TIEMPO en diferentes áreas de enseñanza ya que las culturas conciben el tiempo de acuerdo a su lógica y según su experiencia cotidiana. Estas diferencias de la concepción del tiempo, pasan incomprendidas o desapercibidas por el desconocimiento de las diferencias culturales que implican esquemas mentales también diferentes de una cultura y la otra.

Las expresiones metafóricas relacionadas al tiempo permiten comprender la esencia del contenido, los valores arraigados en la cultura y hacen comprensibles los mensajes. Manifiestan la forma de vida, la interacción con objetos y animales, reflejan el pensamiento y las acciones que realizamos. Este tipo de expresiones están relacionadas con las experiencias de la vida, con la visión del mundo que supera la mera expresión lingüística (E. Rivano, 1997, p. 16). Esto nos permite entender la importancia de reviste el tratamiento de las 'metáforas de tiempo', dentro de una realidad cultural diversa en la que las formas de concebir el tiempo presentan diferencias significativas. Estos conceptos, a su vez, están comprendidos dentro las metáforas conceptuales entendidas como estructuras cognitivas organizados en forma de mapeos o apareamientos entre dos órdenes: el dominio de ORIGEN y el dominio META (Rivano, 1997: 19). En este sentido, la metáfora exporta estructuración de lo concreto (dominio de origen) a lo abstracto (dominio meta), lo que no quiere decir que el dominio meta carezca de su estructuración propia. G. Lakoff (1993), bajo el concepto de 'principio de invarianza' sostiene que los apareamientos conservan la topología cognitiva del dominio de origen de modo consistente con la estructuración del dominio meta;

ejemplo, para esquema recinto, los interiores se aparean con interiores, los exteriores con exteriores; para el esquema trayectoria, el dominio de origen se aparea con el origen, etc. Lakoff (1993, p. 215).

2. Concepto y función de metáforas ontológicas

Las metáforas ontológicas son aquellas que nos permiten entender nuestras experiencias en términos de objetos y sustancias, elegimos nuestras experiencias cotidianas mediante estas metáforas. A los diversos fenómenos naturales tratamos como entidades discretas o sustancias de un tipo uniforme (Lakoff y Johnson 1995: 63). Por lo tanto, las metáforas ontológicas nos dan la posibilidad de explicar sus modos de ser, sus principios, sus formas de actuar, etc., de los diversos fenómenos.

Las metáforas ontológicas son clasificadas en este tipo por lo que caracterizan un fenómeno de forma peculiar mediante su consideración como una entidad, una sustancia, un recipiente, una persona, etc. De acuerdo con J. Nubiola (2000, p. 6) los conceptos, por ejemplo, de SUSTANCIA, OBJETO, RECIPIENTE, surgen de nuestra experiencia: nos experimentamos a nosotros mismos como entidades separadas del resto, como recipiente, con una parte exterior y otra interior; nos experimentamos como hechos de cierta sustancia –carne, hueso- y experimentamos las demás cosas hechas de diferentes sustancias: madera, plástico, metal, etc. En términos de conceptos básicos como OBJETO, SUSTANCIA, RECIPIENTE, PERSONA, entre otras, forjamos las metáforas ontológicas, por lo que tienen su base en esos correlatos sistemáticos de nuestra experiencia.

Referente a las metáforas de RECIPIENTE que forman parte de las metáforas ontológicas, por ejemplo, Lakoff y Johnson (1995) afirman:

“Somos seres físicos, limitados y separados del resto del mundo por la superficie de nuestra piel, y experimentamos el resto del mundo como algo fuera de nosotros. Cada uno de nosotros es un recipiente con una superficie limitada y una orientación dentro-afuera. Proyectamos nuestras propias orientaciones dentro-fuera sobre otros objetos físicos que están limitados por superficies. Así pues, los consideramos también recipientes con un interior y un exterior. Las habitaciones y las casas son obvias recipientes. Ir de una habitación a otra es ir de un recipiente a otro, es decir, salir de una habitación y entrar en otra” (Lakoff y Johnson, 1995, p. 67).

3. Algunas herramientas de análisis metafórico

En esta parte señalaré brevemente algunos pasos que sugiere E. Rivano (2003: 77-83) para la descripción y análisis del material lingüístico metafórico que son los siguientes:

- a) *Recopilación de las expresiones metafóricas.* La descripción y análisis de metáforas ontológicas se realizó a partir de un conjunto de expresiones recuperadas del habla aymara de la región de la cuenca del lago Poopó del departamento de Oruro, en las que aparecen implicados el concepto de TIEMPO.
- b) *Identificación de los dominios conceptuales.* De acuerdo con Rivano (2003: 79), en términos de su dinámica interna, existen dos extremos en la relación de apareamiento: DOMINIO DE ORIGEN y DOMINIO META. El dominio ORIGEN estructura al dominio META.
- c) *Determinación de las correspondencias.* Las correspondencias existen en virtud de un proceso de proyección lógica de los dominios de ORIGEN y del dominio META; por eso se dice que las correspondencias ‘mapean’ la ontología del dominio de ORIGEN y la ontología del dominio META. A partir de ellas desprendemos las relaciones conceptuales reales o activas que originan la expresividad inicial.
- d) *Aplicación de las nociones de esquemas.* El esquema se entiende aquí como la totalidad cognitiva formada por un número reducido de relaciones y elementos, aplicable a un número infinito de situaciones reales (E. Rivano: 57). El enfoque experiencialista sostiene que los esquemas están basados en nuestro sistema perceptual y surgen a través de nuestra interacción con el medio (Talmy, 1983). Asimismo, los esquemas no son de tipos únicos y se constituyen a partir de situaciones concretas, por ejemplo, en el esquema de ‘recinto’ están implicados los elementos que participan como: una parte exterior y una interior; una entrada y una salida; espacios, tamaño, etc.
- e) *Las categorías.* Se presentan como objetos perceptibles y de aspecto verbal expresable, posee una organización jerárquica, donde unos se corresponden a otros. Así, cuando hablamos de ‘tiempo’, el futuro es una categoría, el presente es otra, y el pasado es otra categoría. El prototipo de esta categoría es el TIEMPO, las categorías así concebidas responden a un modelo de *condiciones necesarias suficientes* (CNS), llamado también por R. W. Langacker (1987) *modelo de atributos criterios*.

Estas herramientas y pasos específicos se constituyen en pautas fundamentales para el propósito de nuestro estudio y sobre la base de los conceptos básicos, las concepciones emergentes del proceso investigativo, desarrollamos la descripción y el análisis de metáforas ontológicas.

4. Tratamiento de expresiones metafóricas

En aymara, las expresiones metafóricas que incluyen conceptos de fenómenos naturales es utilizada ampliamente desde la perspectiva cultural como: *jallu*

(lluvia), *juyp^{hi}* (helada), *ch^hijch^{hi}* (granizo), ‘*q’ixu*’ (rayo) y *wayra* (viento). Esto nos permite comprender una amplia diversidad de experiencias con entidades no humanas en términos de motivaciones, producto de la imaginación y por efectos de la inferencia, sus características y actividades humanas.

- (1)
- | | | |
|----|---|--|
| a. | <i>Jalluw katjitu</i> | Me atrapó la lluvia |
| b. | <i>Juyp^{hi}iw q’ala yapu apasxi</i> | La helada se lo llevó todo el cultivo |
| c. | <i>Ch^hijch^{hi}ix yapu k’utsuwayasax sarxiwa</i> | El granizo se fue después de destruir el cultivo |
| d. | <i>Q’ixuw utar puritayna</i> | El rayo había llegado a la casa |
| e. | <i>Wayraw punchu aparitu</i> | El viento me quitó el poncho |

Esto significa que los elementos de la naturaleza como ‘lluvia’, ‘helada’, ‘granizo’, ‘rayo’ y otros adquieren voluntad, fuerza y carácter de humanos, actúan como benefactores o como adversarios. Las expresiones anteriores relacionadas con los fenómenos naturales, caracterizan una serie de cualidades y actividades de estas entidades en términos de seres humanos ya que pueden ‘llegar’, ‘atrapar’, ‘quitar’, ‘destruir’, respectivamente.

Los astros como *inti* (sol), *p^haxsi* (luna) y *wara wara* (estrellas) también poseen atributos de personas que protegen y conviven con el hombre, por lo tanto, se constituyen en parte vital para la convivencia armónica entre los miembros de la comunidad, los fenómenos naturales y con la misma naturaleza. Esta forma de atribuir cualidades humanas a los astros está reflejada en abundantes expresiones en términos de ENTIDADES HUMANAS. Ejemplo:

- (2)
- | | | |
|----|--|---|
| a. | <i>Tata Intix mistuniwa</i> | Ya salió el <i>Padre Sol</i> |
| b. | <i>Mama P^haxsix mantxiwa</i> | Ya entró la <i>Madre Luna</i> |
| c. | <i>Tata Intix usutawa</i> | El <i>padre sol</i> está <i>enfermo</i> |
| d. | <i>Mama P^haxsix chikaskistuwa</i> | La madre luna está junto a nosotros |

En la lengua aymara ciertos fenómenos naturales son atributos de vida, de acciones o de cualidades propias del ser racional al irracional, se le otorga rasgo animado al inanimado. Asimismo, diversos elementos de la naturaleza como *jawira* (río), *qullu* (montaña), *qala* (piedra) y otros se conciben como seres animados. Algunos elementos inanimados e irracionales, pertenecen a un género y poseen sexo como en *qachu qala* (piedra macho), *urqu jawira* (río macho), *Illiman Achachila* (abuelo Illimani) *Mika Tayka* (Madre bondadosa), etc. Estas son las formas de explicar que éstos elementos de la naturaleza tienen sentido, poseen funciones y son necesarias en la vida del hombre andino.

La personificación, no sólo se presenta con los fenómenos naturales, sino que cada personificación es distinta según las personas que son escogidas y varía de acuerdo a los modelos culturales. Así en la expresión ‘*La inflación ha cavado las bases de nuestra economía*’, registrado por Lakoff y Johnson (1997), se personifica a la INFLACIÓN como PERSONA. A partir de esa concepción todavía, se puede especificar la INFLACIÓN ES UN ADVERSARIO. Esto no sólo nos ayuda a comprender la inflación de una manera específica, es decir, en términos humanos, sino también nos da cuenta de cómo debemos actuar sobre ese ADVERSARIO que es la INFLACIÓN. De acuerdo con Lakoff y Johnson (1995, pp. 71-72), la personificación es una categoría general que cubre una gama amplia de metáforas, cada una de las cuales escogen aspectos diferentes de una persona, o formas de mirar a una persona. Lo que tiene en común, son extensiones de metáforas ontológicas relacionadas con el concepto del ser, sus modos, sus principios, etc.

Por lo tanto, las metáforas ontológicas están relacionadas con la experiencia de la vida cotidiana, con el conocimiento del mundo y nos permiten identificar experiencias en términos de objetos, entidades, sustancias, o como personas. A partir de esta identificación podemos referirnos a ellos, podemos categorizarlas, logramos agruparlas, alcanzamos a cuantificarlas y de esta manera razonamos sobre ellos. Lakoff y Johnson (1995, p. 64) agregan que: “nuestra experiencia con objetos físicos, especialmente nuestros propios cuerpos, proporciona la base para una variedad extraordinaria de metáforas ontológicas, es decir, formas de considerar acontecimientos, actividades, emociones, ideas, etc., como entidades y sustancias”.

El hecho de visualizar una cosa no física como el tiempo, en términos de una entidad o sustancia nos permite entender muchas cosas sobre ella. Y, mediante la comprensión de metáforas ontológicas podemos entender y explicar que este tipo de expresiones sirven para diversos efectos y los diferentes tipos de metáfora, reflejan los fines para los que sirven. El empleo de este tipo de expresiones metafóricas es tan natural y frecuente en nuestro lenguaje, en nuestras acciones y nuestro pensamiento. En las actividades cotidianas, este tipo de expresiones es utilizado extensamente en las que el TIEMPO es concebido como RECINTOS/LUGARES, como RECURSO LIMITADO, como ENTIDADES HUMANAS, o como OBJETOS y COSAS que pasan, etc.

En la cultura aymara los fenómenos naturales, las unidades de tiempo, los astros y otros elementos de la naturaleza se conciben como OBJETOS en MOVIMIENTO, o como ENTIDADES HUMANAS que tienen su base en diversas expresiones como las siguientes:

(3)

a. *Yapu llamayux niya
jak'achaniwa*

Ya se *aproxima* la época de cosecha

- b. *Urux jisk'akiwa, arumaw* El día es *corto* y la noche es *larga*
jach'axa
 c. *Niyaw jallupachar mantañani* Ya *ingresaremos* a la época de lluvia

En la expresión (3a) la unidad de tiempo como *yapu llamayu* (época de cosecha) se concibe como un OBJETO que se MUEVE en dirección al observador. Este objeto al tener movimiento puede ‘aproximarse’ (*jak'achaña*), o puede ‘alejarse’ (*jayst'aña*) respecto al observador canónico. En la expresión (3b) *uru* (día) y *aruma* (noche) se conciben como un OBJETO que puede ser *jach'a* (grande) o *jisk'a* (pequeño). En el ejemplo (3c) *jallu pacha* (época de lluvia) se concibe como un RECINTO o LUGAR delimitado al que podemos entrar (*mantaña*), permanecer (*ukankaña*) y salir (*mistuña*), o simplemente pasar por él. Expresiones como estas respaldan plenamente la concepción del tiempo en términos de RECINTOS/LUGARES, RECURSOS, ENTIDADES, o SUSTANCIAS, y tienen su base en la experiencia de la vida de las comunidades aymaras.

En aymara existen varias expresiones en las que el tiempo es concebido como un OBJETO que se mueve respecto al observador, o la época de lluvia que es concebida como un RECINTO al que podemos entrar, permanecer o salir.

- (4)
 a. *Machaqa maraxa jak'achaniwa* Se *aproxima* el año nuevo
 b. *Niyawa jallu pacharu mantañäni* Ya *entraremos* al año nuevo

Las expresiones (4a) y (4b) describe las escenas en la que el tiempo se conceptúa en términos de entidades y sustancias. Por ejemplo, en la primera expresión (4a), la unidad de tiempo *machaqa mara* (año nuevo) es concebida como un OBJETO (nuevo) que se mueve hacia nosotros; en la segunda expresión (4b) *jallu pacha* (época de lluvia) se concibe como un RECINTO al que nos acercamos para ingresar. Esta clase de expresiones nos permiten comprender que algunos elementos naturales como *wayra* (viento), *jallu* (lluvia), o las diferentes unidades de tiempo como *uru* (día), *pacha* (semana), *p^haxsi* (mes), *jallu pacha* (época de lluvia), *mara* (año), etc., concebimos en términos de entidades, objetos y sustancias. En los diferentes contextos lingüísticos el empleo de la ‘metáfora’ es aceptable al permitir la comunicación más inteligible entre los miembros de la comunidad lingüística.

5. Análisis de metáforas ontológicas de tiempo

En esta sección se analiza un conjunto de expresiones metafóricas en las que el tiempo como una entidad no física, se concibe como RECINTOS/LUGARES, como RECURSOS y como OBJETOS y COSAS. Este conjunto de criterios cognitivos nos permiten identificar los componentes de las metáforas

ontológicas. Cabe aclarar que aquí denominamos ‘tiempo’ a las unidades del prototipo TIEMPO que corresponden a las distintas categorías de tiempo como RECINTOS/LUGARES, como RECURSOS y como OBJETOS y COSAS. Por lo tanto, el TIEMPO no es lo mismo que ‘tiempo’ con referencia a las actividades temporales como *día, semana, mes, año, época*, etc.

5.1 Tiempo como RECINTOS/LUGARES

En la lengua aymara existen una serie de expresiones en las que algunas unidades de tiempo se configuran en términos de lugares o recintos con sus propias características. Los tiempos se visualizan como lugares por los que pasamos, recintos a los que ingresamos, lugares en los que permanecemos, o desde los que salimos, tiene una extensión, está delimitado por fronteras, etc. El conjunto de acciones que realizamos respecto al recinto está marcado por verbos de movimiento como *mantaña* (entrar), *mistuña* (salir), *jak’achaña* (acercar), etc., a su vez, están relacionadas con el esquema topológico de RECINTO que incluye una zona exterior, una zona interior, una entrada, una salida y límites. Ejemplos:

(5)

- a. *Niyaw jallu pachar mantañani* Ya *entraremos* a la época de lluvia
- b. *Mach’a maratx mistuñaniwa* *Saldremos* del año de pobreza

En las expresiones anteriores, mediante el verbo *mantaña* (5a) establecemos una ruta desde el exterior hacia el interior, mientras que *mistuña* en (5b) expresa lo contrario. La concepción aymara del tiempo como RECINTOS/LUGARES tiene su base en muchas otras expresiones como las siguientes:

(6)

- a. *Q^harurutx yaq^ha mararuw* Desde mañana ya *entraremos* al otro año
mantxañani
- b. *Yuqajax niyawa tunka marar* Mi hijo ya *está entrando* a los diez años
mantki
- c. *Juyp^hi pachanktanwa* *Estamos* en la época de helada
- d. *Aka marat uk^hampachas* *Asimismo, logramos salir* de este año
jikstawiyanwa

En las expresiones (6a) y (6b) la unidad de tiempo *mara* (año) se concibe como un RECINTO al que podemos ingresar y esta acción está marcada por el verbo *mantaña* (entrar). En (6c) *juyp^hi pacha* (época de helada), también es concebida como un RECINTO en el que podemos permanecer, marcada por el verbo *ukankaña* (estar ahí). En la expresión (6d) *mara* (año) es concebido como un LUGAR o RECINTO desde los que salimos marcada por la forma *jikstaña*.

Las acciones que realizamos, desde afuera, hacia dentro, dentro, hacia afuera o al paso por el RECINTO, están expresadas por verbos de movimiento como *mantaña*, *ukankaña* y *jikstaña*. Estas expresiones dan cuenta que el tiempo en aymara se concibe como un RECINTO y sobre la base de nuestras experiencias y conocimientos activamos la metáfora LOS TIEMPOS SON RECINTOS/LUGARES como una entrada, una salida, una extensión, límites, etc.

El tiempo no sólo es concebido como un recinto cerrado, sino que en su interior, a su vez, puede haber otros recintos. Por ejemplo, un periodo de tiempo como *yapuchawi* (cultivo) comprende diferentes etapas: *yapu sata* (siembra), *yapu picha* (aporque y cuidados) y *yapu llamayu* (cosecha). Estas unidades de tiempo responden a una secuencia lineal y, a una orden como ubicada en el espacio, así a *yapu sata* le sigue *yapu picha*, a *yapu picha* le sigue *yapu llamayu*, y comienza un nuevo ciclo agrícola en el mismo orden.

Yapuchawi. Cultivo

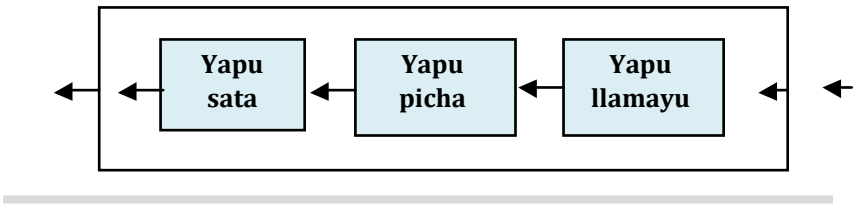


Figura N° 1

Yapuchawi (Cultivo) y sucesión de unidades de tiempo en su interior

Al interior de cada uno de los periodos podemos seguir haciendo subdivisiones más específicas o en recintos pequeños hasta llegar a detalles más concretos. Así en el periodo de *yapu sata* (siembra) considerada como un recinto, se establece otra subdivisión distribuidas en recintos más pequeños como *nayra sata* (siembra adelantada), *taypi sata* (siembra del medio) y *qhipa sata* (siembra última), etc.

Yapu sata. Época de siembra

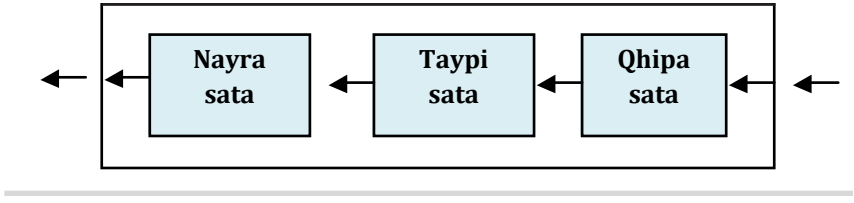


Figura N° 2

Secuencia de sub unidades de tiempo al interior de *Yapu sata* (Época de siembra)

Esto significa que las unidades de tiempo son consideradas como espacios físicos, tienen una disposición, obedecen a cierto orden, una época está ubicada detrás de la otra, etc. Así, *Yapuchawi* como un periodo de cultivo, está compuesta por otras unidades ordenadas en secuencia temporal: *yapu sata*, *yapu picha* y *yapu llamayu*. En *Yapu sata*, a su vez, existen otras subunidades de tiempo: *nayra sata*, *taypi sata* y *q'ipa sata*, también ordenadas en secuencia temporal y lineal.

El análisis de las expresiones anteriores se refiere al tiempo en términos de RECINTOS o LUGARES donde el movimiento y dirección del Ego o del observador canónico, están marcados por verbos *mantaña*, *ukankaña* y *jikstaña*. Estos verbos, a su vez, están acompañados por elementos morfológicos, como las marcas de aspecto verbal, número, dirección, etc. Mediante este tipo de expresiones comprendemos los mensajes y sobre la base de nuestros conocimientos y experiencias se instancia la metáfora LAS UNIDADES DE TIEMPO SON RECINTOS/LUGARES.

- a) *Dominios conceptuales.*- Luego de haber determinado un conjunto de expresiones, el tiempo se configura en términos de la metáfora LAS UNIDADES DE TIEMPO SON RECINTOS/LUGARES. El siguiente paso de acuerdo al esquema de análisis propuesto por E. Rivano (1997) será la de identificar los dos extremos, es decir, el dominio de ORIGEN y el dominio META en la relación de apareamiento. En la metáfora en cuestión, en el dominio de ORIGEN identificamos a RECINTO y en el dominio conceptual META a TIEMPO. El siguiente cuadro nos muestra una relación de apareamiento en términos de su dinámica interna, ejemplo:

Dominio de origen Recintos		Dominio meta Unidades de Tiempo
Entradas y salidas	⇒	Inicio y fin de periodos de tiempo
Extensión de recintos o lugares	⇒	Extensión temporal de periodos de tiempo
Paso por lugares o recintos	⇒	Movimiento del tiempo
Entrada al recinto	⇒	Inicio de un período de tiempo
Permanecer en un recinto	⇒	Permanencia en un período de tiempo
Salida del recinto	⇒	Fin de un período de tiempo

- b) *Esquema topológico.*- Dado que el tiempo se concibe en términos de RECINTO/LUGARES, este concepto, a su vez, establece un esquema en la que contiene varios elementos: una entrada, una salida, una extensión, una disposición o secuencia de recintos, una dirección, una ruta, etc. Esto nos permite comprender que, por ejemplo, entramos a un recinto, permanecemos en él, salimos, o pasamos por el recinto. Su extensión puede ser amplia o reducida, podemos entrar o salir con facilidad o con dificultad, permanecer por mucho tiempo, o sólo por un momento,

etc. Este conjunto de inferencias nos permite comprender el TIEMPO en términos de RECINTOS/LUGARES.

- c) *Correspondencias*. - Las correspondencias como conjunto de elementos existentes entre los dominios de ORIGEN y META, operan como base integrador de ambos dominios. A partir de estos criterios relacionales establecemos que la metáfora LAS UNIDADES DE TIEMPO SON RECINTOS/LUGARES, implican correspondencias entre ambos dominios formulados en el conjunto de expresiones como base integrador de la metáfora. Las expresiones analizadas poseen rasgos comunes en la construcción de dicha metáfora al referirse al tiempo en términos de RECINTOS o LUGARES. En el siguiente cuadro observamos que las correspondencias se aplican a cada expresión identificada con las letras correspondientes.

Expresiones	Correspondencias
a. Niyaw jallu pachar <i>mantañani</i> Ya <i>entraremos</i> a la época de lluvia	a. Entrar a la época de lluvia corresponde ingresar a un recinto o lugar.
b. Yuqajax <i>niyaw</i> tunka marar <i>mantki</i> Mi hijo <i>ya está entando</i> a los diez años	b. Alcanzar una edad determinada es como entrar a un lugar.
c. Aka mar ukhampachs <i>jikstawiytanwa</i> (Asimismo) <i>Logramos salir</i> de este año	c. Vencer las dificultades es como salir de un recinto inadecuado.
d. Qharurutx yaqha mararuw <i>mantxañani</i> Desde mañana <i>ya entraremos</i> al otro año	d. Ingresar a otro día es entrar a un lugar desconocido
e. Juyphi pachankxtanwa Ya estamos en la época de helada	e. Estar en la época de helada es permanecer en un recinto

5.2 Tiempo como RECURSO

En la cultura occidental el tiempo es concebido como *cosa valiosa*, o como *dinero*, o como *recurso limitado* que utilizamos para alcanzar nuestros objetivos (Lakoff y Johnson (1995, p. 45). Estas formas de concebir el tiempo, en términos económicos, están ligadas a la cultura económica y puede haber otras culturas en las que el tiempo no es ninguna de estas cosas. En aymara entendemos y experimentamos el tiempo en términos de recursos que nos sirven en la vida, es un bien limitado, se concibe como algo sagrado.

De acuerdo a los conocimientos astrales, los aymaras conciben el tiempo en términos de objetos con forma, tamaño y duración. Por ejemplo, en las estaciones de otoño e invierno, el día es concebido como *corto* y la noche *larga*; mientras que en las estaciones de primavera y verano el día es *más largo* y la noche es *corta*. Por esta razón, *uru* (día) en una época puede ser *jisk'a* (corto o pequeño) y *aruma* (noche) ser *jach'a* (grande o larga). Asimismo, otros periodos de tiempo como *p^haxsi* (mes), o *mara* (año) puede ser *jach'a* (grande), o *jisk'a* (pequeño) y puede tener extensión como *jaya* (lejos) o *jak'a* (cerca), respectivamente. Estas

formas de concebir el tiempo con tamaño y formas distintas, son comunes entre los aymaras y están reflejadas en expresiones como:

(7)

- | | | |
|----|--|---|
| a. | <i>Jich^hax Urux jach 'awa,</i>
<i>arumaw jisk 'a</i> | Ahora el día es <i>largo</i> , la noche es <i>corta</i> |
| b. | <i>Aka marax niy tukuskiwa</i> | Ya (se) <i>acaba (termina)</i> este año |
| c. | <i>Niyaw machaq marax purini</i> | Pronto llegará el año <i>nuevo</i> |
| d. | <i>Mirq 'i marax tukuskiwa</i> | Se (está <i>terminando</i>) <i>acaba</i> el año
(<i>usado</i>) <i>viejo</i> |

De los ejemplos anteriores establecemos que en la expresión (7a) el tiempo se concibe con tamaño y forma. Así *uru* (día) puede ser *jach 'a* (grande) y *aruma jisk 'a* (pequeña o corta). En (7b) *mara* (año) se concibe como un RECURSO LIMITADO marcado por el verbo *tukusiña* (acabar), en (7c) *mara* (año) es concebido como un OBJETO que puede ser *machaq* (nuevo), a su vez, puede moverse en dirección hacia el observador. Finalmente, en (7d) *mara* es *mirq 'i* (usado) y como tal tiene duración limitada. Las formas léxicas como *tukusiña* (acabar), *jach 'a* (grande), *jisk 'a* (pequeño), *machaq* (nuevo), *mirq 'i* (usado), nos permiten entender el tiempo en términos de un RECURSO limitado.

De acuerdo a las expresiones anteriores el TIEMPO entendemos como un OBJETO que poseen forma y tamaño como cualquier otro RECURSO con materia somática. En este sentido el tiempo como un bien de subsistencia, puede ser grande o pequeño, ser nuevo o usado, tiene una duración limitada, etc. Este recurso como cualquier otro, es cuantificable por lo que es finito, a partir de estos atributos ubicamos dentro la metáfora EL TIEMPO ES UN RECURSO LIMITADO.

- a) *Dominios conceptuales.*- Después de haber establecido un conjunto de expresiones que incluyen los conceptos de tiempo en términos de la metáfora EL TIEMPO ES UN RECURSO LIMITADO, identificamos dos extremos en la relación de apareamiento. En el dominio de ORIGEN establecemos RECURSO LIMITADO que estructura el dominio META, tiempo. En el siguiente cuadro se muestra el apareamiento de la metáfora en análisis.

Dominio de origen Recurso limitado		Dominio meta Tiempo
Disposición o secuencia de objetos	⇒	Secuencias temporales
Duración de recursos	⇒	Duración de periodos de tiempo
Tamaño de recursos como bienes útiles	⇒	Extensión de unidades de tiempo
Objetos que ya son usados	⇒	Tiempo o periodos pasados
Unidades de tiempo como propiedades	⇒	Uso de tiempo adecuados

- b) *Esquema Lógico*.- Concebido el tiempo como un RECURSO LIMITADO se establece un esquema que incluyen algunos elementos como: una disposición secuencial de recursos o bienes útiles, tienen forma y tamaño, una disposición de objetos que poseen valores, tienen una duración limitada, pueden ser nuevos o usados, son de propiedad de alguien, etc. Esto explica que cuando nos referimos al tiempo en términos de un RECURSO, nos referimos a objetos que poseen una secuencia lógica, tiene forma y tamaño, tiene valor de uso, puede ser nuevo o usado, tiene una duración limitada, es de pertenencia individual, no se puede enajenar, respectivamente.
- c) *Correspondencias*.- Las correspondencias funcionan como el conjunto de elementos existente entre los dominios de ORIGEN y META, a su vez, operan como base integrador entre los dos dominios. A partir de estas referencias se establece que la metáfora en análisis presenta un conjunto de correspondencias entre estos dos dominios formulados en las expresiones metafóricas desde donde emerge la metáfora EL TIEMPO ES UN RECURSO LIMITADO. En el siguiente cuadro presentamos las correspondencias en la que cada una de las expresiones opera como base integrador entre el dominio de ORIGEN y META, a su vez, cada una de ellas constituye la base de dicha metáfora:

Expresiones	Correspondencias
a. Aka marax niy tukuskiwa Ya (se) acaba (termina) este año	a. El fin de año corresponde a que se acaba el recurso.
b. Uka Jach'a urux jutaskiwa Está viniendo ese (día grande) gran día	b. Los días grandes corresponden a la proximidad de los recursos importantes.
c. Jichhax urux jisk'akiwa, arumaw jach'axa Ahora el día es corto la noche es larga (agrande)	c. Los días largos y noches cortas, corresponden al tamaño y longitud de los recursos.
d. Niyaw machaq marax purini Pronto llegará el año nuevo	d. La proximidad del año nuevo corresponde a la llegada de un recurso nuevo.
e. Mirq'i marax tukuskiwa Se (está terminando) acaba el año (usado) viejo	e. El fin de año corresponde al agotamiento del recurso.

En aymara el tiempo no se concibe como *dinero*, ni como *objeto manipulable*, ni se puede desperdiciar, no se puede regalar, ni rifar, tampoco quitar. El tiempo es concebido como un recurso valioso, como medio de subsistencia necesaria para la vida, a la vez, sagrado.

5.3 Tiempo como OBJETOS y COSAS

En la cultura occidental entendemos y experimentamos el tiempo como un tipo de objeto que puede ser gastado, desperdiciado, calculado, invertida acertada o desacertadamente, ahorrado y despilfarrado (Lakoff, 1995, p. 45). Esta forma de concebir el tiempo en nuestro lenguaje cotidiano está reflejada por diversas expresiones que utilizamos en la interrelación comunicativa. Las expresiones metafóricas que se refieren al tiempo en términos de objetos y cosas nos indican la naturaleza de los conceptos que estructuran nuestras actividades cotidianas y se reflejan en expresiones como las siguientes:

(8)

- a. No *pierdas* tu tiempo *valioso*
- b. *Toma* tu tiempo necesario hasta concluir
- c. Hay que *dar* el tiempo necesario para gobernar al nuevo Presidente
- d. Por hoy *no tengo* tiempo
- e. Juan *dio* tiempo para reflexionar

En las expresiones anteriores el tiempo se concibe como un objeto o cosa que se puede perder o recuperar (8a), se puede tomar o dejar (8b), se puede dar (8c), o poseer ese objeto (8d), dar a otra persona (8e), respectivamente. Mediante este conjunto de expresiones nos damos cuenta que dichos conceptos construyen el tiempo en términos de objetos y cosas con sus propias características y funciones específicas. Sobre la base de dichas características, propiedades y categorías, en castellano, el tiempo se concibe en términos de la metáfora LOS TIEMPOS SON OBJETOS Y COSAS.

En cambio en la cultura y lengua aymara, este tipo de expresiones son poco plausibles en el lenguaje cotidiano. A partir de esta reflexión es importante señalar que en aymara el tiempo **no** se concibe como OBJETO ni como COSA manipulable y acumulable. Esto significa que el tiempo en aymara no se desperdicia, no se regala, no se rifa, no se malgasta, por lo que no existen expresiones equivalentes a:

(9)

- a. *Voy a *rifar* mi tiempo
- b. **Présteme* unos minutos
- c. *Ojalá me *regalaras* cinco minutos de tu tiempo
- e. *No puedo *regalar* mis años, etc.

Las formas anteriores manifiestan claramente que el tiempo en castellano se concibe como objetos y cosas al emplear verbos de manipulación rápida: *rifar*,

prestar, regalar, etc. A diferencia del castellano, el tiempo en aymara es considerado como un OBJETO VALIOSO Y SAGRADO. En aymara, las expresiones relacionadas con el tiempo no utiliza verbos de manipulación rápida y existen diferencias importantes en las formas de concebir el tiempo entre estas dos lenguas.

6. Conclusiones

Las expresiones metafóricas empleadas en la lengua aymara, están relacionadas con la experiencia de la vida cotidiana y la visión del mundo, lo que permite identificar experiencias de tiempo en términos de ENTIDADES, LUGARES, OBJETOS y SUSTANCIAS. Mediante esta forma de concepción metafórica identificamos los fenómenos de la naturaleza, podemos categorizarlas, referirnos a ellos y podemos razonar sobre ellos. El hecho de visualizar una cosa no física como ‘tiempo’ en una entidad o sustancia, nos permite entender muchas cosas sobre ella y comprendemos los fines para los que son necesarias.

En la lengua aymara existen expresiones en las que las unidades de tiempo se configuran en términos de LUGARES, RECINTOS y OBJETOS. Estas formas de concebir el tiempo en términos de entidades discretas están ligadas a nuestra cultura, sin embargo, existen otras culturas en las que el tiempo no es ninguna de estas cosas por la diferencia de modelos culturales. Así en aymara entendemos y experimentamos el tiempo en términos de recursos que nos sirven en la vida, es un medio de subsistencia, es un bien limitado y en ningún caso se relaciona con la utilidad monetaria.

Las metáforas ontológicas pertenecen a un tipo particular en las cuales algunos fenómenos naturales o experiencias de la vida cotidiana se conciben como entidades discretas, como objetos, como cosas con materia somática, etc. Estas formas de concebir el ‘tiempo’ en términos de entidades discretas están ligadas al modelo cultural de sus utilizadores, por lo que las metáforas no son nada extraordinarias, sino forman parte de nuestra cognición humana. De esta manera se construye un imaginario, una representación, un mundo ideológico según la particularidad de cada cultura.

Bibliografía

APAZA, Ignacio.

Estructura metafórica del tiempo en el idioma aymara. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos-UMSA, 2008.

LAKOFF, George and JOHNSON, Mark.

Metaphors We Live By. Chicago. The University of Chicago Press, 1980.

- LAKOFF, George y JOHNSON, Mark.
Metáforas de la vida cotidiana. Madrid. Ediciones Cátedra –Teorema, 1995.
- LANGACKER, Ronald.
Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites. Vol. 1. Sthanford University Press, 1987.
- NUBIOLA, Jaime.
“El valor cognitivo de las metáforas”. España. Universidad de Navarra, 2000.
- NÚÑEZ E., Rafael y Otros.
“Los mapeos conceptuales. La concepción del tiempo en la lengua aymara del Norte de Chile”. Bol. Educ. 28: 47-55, 1997.
- RADDEN, Günter.
“Time as Space”. University of Hamburg. Working Papers form the Colloquium on Cognitive Linguistics. Department of British and American Studies, 2000.
- RADDEN, Günter.
“The Metaphors TIME AS SPACE across Language” Hamburg, 2003.
- RIVANO F., Emilio.
Metáfora y lingüística cognitiva. Santiago. Bravo Allende Editores, 1997.
- RIVANO F., Emilio.
Semántica (Discusión general y Glosario). Chile. Editorial Universitaria de Concepción, 2003.
- RUIZ DE MENDOZA, Francisco J.
“Lingüística cognitiva: semántica, pragmática y Construcciones”. España. Universidad de la Rioja, 2000.
- TALMY, Leonard.
“Lexicalization patterns: Semantic Structures in lexical forms”, en SHOPEN (editor) Language Topology and Semantic Description. Vol. 3. Grammatical Categories and the lexicon. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 36-149, 1985.

Este artículo se entregó para su revisión el 20 de octubre y fue aprobado el 20 de noviembre de 2015.

DEBATE



Mesa N° 1

Perspectivas teóricas

Introducción a la Mesa N° 1: Perspectivas teóricas

Marcelo Villena Alvarado¹

Quiero empezar agradeciendo a los expositores: además de invitar al público a una lectura de los trabajos referidos, sus intervenciones han dado abundante tema para la reflexión que el IEB ha querido generar con este encuentro. La celebración de los 20 años de la Revista *Estudios Bolivianos* también ha sido pensada en vista de una revisión, un cuestionamiento y una proyección de la investigación realizada en el IEB, y aunque no pueda, por razones obvias, detallar cada una de las intervenciones, voy a intentar despejar algunas preguntas que de una u otra manera han rondado en todas. Una suerte de enredo, en el mejor sentido del término, pues dichas preguntas anudan tanto “perspectivas teóricas” como opciones editoriales y prácticas institucionales. No podía ser de otra manera, por lo demás, pues en esta mesa era cuestión, en fin, de la sección de una revista universitaria.

1. El criterio temático

La intervención del Dr. Daniel Elío-Calvo Orozco (“Veinte años de Teoría y filosofía: Impresiones de un lector”) llama la atención sobre un primer nudo, aparentemente evidente. De la “extraordinaria variedad de trabajos publicados en *Estudios Bolivianos*”, el doctor habría optado por acercarse a ocho textos pareados según cuatro “temas de su preferencia”. Luego del acercamiento a dichos textos, él concluía señalando lo poco representativo (38% de los textos publicados en la sección, o el 4.5% del total de artículos publicados en la revista) pero también lo

¹ Marcelo Villena Alvarado (La Paz, 1965) es doctor en “Historia y semiología del texto y de la imagen” por la Universidad de Paris VII-Denis Diderot.

significativo de la muestra con respecto “a la diversidad, riqueza y profundidad de los temas” de Teoría y Filosofía publicados durante los últimos veinte años.

Creo que la intervención del Dr. Elío-Calvo también invita a preguntarnos sobre una manera de ordenar, y por lo tanto, pensar la investigación en este ámbito; una manera que corresponde con los criterios que han trazado el marco de la sección en la revista. Según esa perspectiva existirían temas “teóricos y filosóficos” (distintos de los que no lo son), y temas que harían a la naturaleza (teórica y filosófica) de las investigaciones.

Este supuesto también sostiene el análisis estadístico expuesto por el Ing. Deuer, centrado en “temáticas y sub-temáticas” que aparecerían en los títulos en la Mesa de los trabajos. Pero la intervención del M. Sc. Blithz Lozada también lo ha problematizado al revisar un espectro más amplio que incluye textos publicados en otras secciones de la revista. Si bien en esta sección solo se habrían incluido “10 artículos de los 172 publicados en 20 años [...] al menos otros 20 [tendrían] carácter teórico y filosófico, siendo parte de la miscelánea de varios números; o debido a que se incluyeron en otras secciones”. En todo caso, el Dr. Elío-Calvo ha mostrado muy concretamente cómo una clasificación temática no siempre define el carácter y el aporte (teórico o filosófico) de un determinado trabajo.

Las cuatro entradas que organizan su aproximación señalan, en efecto, que el criterio del tema puede remitir a prácticas de muy distinto tipo y, de este modo, sobreponer delimitaciones de campo y parámetros de inclusión y exclusión poco evidentes o al menos discutibles: 1) “La medicina bajo dos ópticas”, 2) “Revisitas del mundo andino”, 3) “Filosofía profunda aplicada a nuestra realidad” y 4) “Dos autores de épocas distintas”. Siguiendo estas entradas se concederá al menos, y sin propósito evaluador, que un tema siempre puede generar problemáticas, modalidades de trabajo y producciones de muy distinto orden: para el caso, desde una aplicación de preguntas “universales” de la filosofía a una “realidad” local (cuestión de filosofía o lógica andinas) hasta el ejercicio didáctico de la “difusión” o el acercamiento a una práctica (la medicina) según tal o cual sistema o aparato (teórico o filosófico).

Sin pretender abrir el debate, felizmente inagotable, sobre las fronteras disciplinarias, al distinguir ciertos temas de su preferencia, el Dr. Elío-Calvo ha recordado que en toda investigación también es cuestión de problemas y de sujetos. Y que, al decir de Roland Barthes, “Teoría no necesariamente quiere decir disertación filosófica o sistema abstracto, que puede querer decir también descripción, producción pluri-científica, discurso responsable que encara el perfil infinito de un problema y acepta ponerse en cuestión a sí mismo, en tanto discurso de la cientificidad”. Creo que es este tipo de cuestionamiento que valdría la pena asumir y explorar en vista del trabajo que la revista y el Instituto de Estudios Bolivianos tienen por delante. Están en juego perspectivas teóricas y filosóficas, si se quiere. Pero, también las editoriales e institu-

ciones en tanto conciernen al diseño de la revista según secciones o números que responden a disciplinas instituidas (por el “objeto de estudio”) pero también a carreras (en todos los sentidos del término) que instituyen cierto orden en nuestro trabajo de investigación.

2. El privilegio teórico-filosófico

A un cuestionamiento de este orden apunta también, desde otro ángulo, el M. Sc. Blithz Lozada. Evocando una insuficiente valoración que habría merecido la sección “Teoría y Filosofía” (“frente a sólidas secciones disciplinares nombradas con sustantivos fuertes como Historia, Educación o Literatura), su intervención llega a reivindicar cierta exigencia para todos los ámbitos de la investigación del IEB. Una reflexión de orden teórico y filosófico, sugiere Lozada, sería imprescindible en todo trabajo que no se regodee en una moda discursiva, en uno u otro pragmatismo, en un afán tecnócrata: dicho de otra manera, “las elecciones temáticas, los usos conceptuales y las metodologías desplegadas” no pueden ser consideradas como algo inocente. El trabajo que la revista y el IEB tienen por delante no puede dejar de considerar esta exigencia, por supuesto, sin dejar de poner en cuestión los términos en los que, para el M. Sc. Lozada, resulta incluso un criterio evaluador: “un pensamiento teórico, abstracto y complejo [sería indicio de] todo buen artículo que tiene valor científico, contribuye teórica y filosóficamente al desarrollo de la disciplina que lo cobija”.

Además del perfil disciplinario con el que se sienta la exigencia, también valdría la pena considerar el carácter disciplinar del privilegio acordado. “Solo desde la filosofía —señala Lozada a manera de ejemplo, los historiadores pueden cuestionarse críticamente si los enunciados que afirman pueden ser considerados verdaderos; si se trata o no de proposiciones científicas; si es posible o no alcanzar conocimiento objetivo de hechos singulares asumidos como irrepetibles; si el pasado tiene relevancia para comprender las múltiples formas de asertividad del ser humano; si su investigación es inmune a su subjetividad, sus intereses y sus propósitos pragmáticos, políticos y culturales...”. Así, su intervención sugiere una segunda exigencia que la investigación en humanidades tendría a bien considerar: si solo desde “la filosofía y la epistemología” puede encararse ese tipo de problemas, por supuesto, pues de lo contrario la exigencia teórica y filosófica correría el riesgo de reincidir en asuntos de privilegio jerárquico reeditando, más o menos sofisticadamente, la *disputatio* sobre cuál de las artes liberales tenía la batuta en el *Septenium*.

Ahora, como entonces, estarían en juego verdades, perspectivas y valores epistemológicos. Pero no solamente, como sugería el M. Sc. Lozada por vía etimológica: al recordar que *θεορία*, *ας* (ῆ) es, incluso antes que Aristóteles, un acto (*θεωπέω*: observar, examinar, contemplar, señala el diccionario de Anatole Bailly; por ejemplo un espectáculo de teatro, o asistir a una fiesta), y que *θεώ-*

ρημα, ατος (το), antes que contemplación, meditación, investigación o producto conceptual, es más bien un espectáculo, una fiesta, es decir una práctica tan conceptual como sensual y sensorial. Así, las intervenciones leídas en esta mesa también habrán sugerido que la revista y el IEB ganarían al poner en suspenso los antiguos privilegios del Septenium, pero también lo que Eric Marty ha llamado el “pacto moderno”: ese que otorga a la *theoria* el privilegio de ser el único lugar de una producción de verdades, “el único donde es posible describir y pensar el mundo y transformarlo”.

Por supuesto, además de perspectivas teóricas están en juego aquí, tanto opciones editoriales (a las que quizás aludía el Ing. Deuer a propósito de cierta dispersión en las líneas temáticas en la revista), como obviamente institucionales: a las que quizás aludía sugiriendo la distinción de “líneas más importantes”. Importantes ¿para qué?, ¿para quién? En cualquier caso, las intervenciones leídas en esta mesa también nos habrán recordado que tanto la ciencia como la censura y la inclusión o no dentro del trívium responden a lo que desde la Historia se instituye como ciencia, como parte del índice y de la enseñanza. En vista del trabajo que la revista y el IEB tienen por delante, valdría la pena entonces no olvidar que la exigencia teórica y filosófica no siempre pasa por dispositivos y sistemas conceptuales, que también puede pensarse y conocerse desde los procedimientos, las prácticas, la posición y la disposición de los sujetos.

3. La situación actual

Por uno u otro lado, las intervenciones leídas en esta mesa han confluído en torno a una preocupación fundamental expresada en el trabajo del Dr. Ipiña Melgar: “El olvido de la filosofía”, título que evocando el problema del “olvido del Ser” cuestiona nuestro trabajo ante las encrucijadas del desencanto e inautenticidad modernas. En suma, ante la alternativa que caracterizaría la llamada “situación actual” que Georges Didi-Hubermann (leyendo a Walter Benjamin) describe como la pérdida de lo “original”, del origen en el sentido metafísico del término; como pérdida del sentido en general.

Los distintos trabajos no han dejado de preguntar cómo la revista y el trabajo del IEB encaran semejante situación. Pero creo que también han precisado cierta exigencia: la de asumirla como momento de crisis, por supuesto. Pero, no para seguir el juego sobre la muerte generalizada de los valores, ni para simplemente lanzar el grito al cielo añorando los buenos valores de antaño. En mi modesto entender, para nuestro trabajo también vendría bien la exigencia formulada por Didi-Hubermann, que apuntaría a desplazar el dilema que opone la opción anti-moderna (donde la nostalgia del origen termina por silenciar el problema de la inautenticidad) y la opción postmoderna (que eclipsa el problema y el discurso del sentido, del valor, de las verdades, de las formas). Creo que las intervenciones expuestas en esta mesa nos han sugerido, finalmente, que esa es la exigencia mayor.

El olvido de la filosofía

Enrique Ipiña Melgar¹

Con admiración y enorme aprecio por la excelente
producción de la Revista *Estudios Bolivianos*
en sus veinte años continuos de investigación

El hombre; es decir, la humanidad, siempre ha respondido a dos pulsiones opuestas: la seguridad, por una parte; y por otra, la búsqueda de lo desconocido o la aventura. Es posible considerar a la historia de la filosofía como un vaivén entre la certeza y la duda, entre el bienestar asegurado y la aventura preñada de riesgos.

Hacia fines de la Edad Media todo parecía terminado y completo. La gente educada pensaba que el saber había llegado a su cúspide. Al menos, eso creía la mayoría de las mentes más brillantes de los siglos XIII y XIV (San Buenaventura, Santo Tomás de Aquino, Guillermo de Occam, Juan Duns Escoto). Y es que todos se habían olvidado del sabio y humilde Sócrates («Solo sé que no sé nada»). Lo que las ciencias habían logrado conocer, la filosofía que las fundamentaba, más la teología que les daba su culminación, entraron en una época de estancamiento donde todo el debate giraba en torno a la realidad de los conceptos universales: si eran solo palabras (nominalismo) o se podían considerar entidades reales (realismo). El problema se resolvió por sentido común: eran sólo conceptos en la mente; pero tenían fundamento en la realidad de las cosas concretas. Esta solución, debida en gran parte a Tomás de Aquino, se llamó “realismo crítico” y está en vigencia hasta nuestros días. Aparte de eso, no se volvieron a plantear problemas de fondo y todos disfrutaron así de una confortable seguridad. Hasta que al final del siglo XV dos acontecimientos agitaron al mundo europeo;

¹ Doctor en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, profesor de secundaria y de nivel superior. Consultor en educación y desarrollo organizacional.

la Reforma de la Iglesia y el descubrimiento de América. Ambos acontecimientos sacudieron a Europa en sus raíces; y comenzó la búsqueda, la aventura, en pos de una nueva y aún desconocida tierra firme.

La autoridad de la Iglesia había quedado seriamente cuestionada y nunca más sería tomada en cuenta como la fuente del poder de los reyes o el árbitro de las naciones; pero, además, el mundo descubrió súbitamente que todo lo que se sabía sobre el universo, la tierra, el sol, la luna y las estrellas, el ciclo anual de las estaciones, y finalmente, la vida y la muerte, carecían de suficiente consistencia. Perdida la seguridad del mundo, tal como hasta entonces se lo había imaginado, surgió la más poderosa pulsión hacia lo desconocido: la búsqueda de un mundo nuevo, que podría ser más grande, más justo y más fraterno que el mundo hasta entonces conocido. Estos hechos dieron alas a la imaginación de pensadores de la talla de Tomás Moro con su célebre *Utopía* y de Erasmo de Rotterdam con su *Elogio de la locura*.

Así comenzó la rebelión de los intelectuales y se manifestó la posibilidad de una nueva vía del conocimiento para los nuevos tiempos: el método científico. Grandes autores le fueron dando forma y consistencia: Nicolás de Cusa con su *docta ignorantia*, Francis Bacon con sus tablas y su lucha contra los prejuicios, René Descartes y su duda metódica, Nicolás Copérnico, Giordano Bruno, además de Galileo Galilei y otros. Rápidamente el conocimiento científico se desarrolló como el saber preferencial, por encima de la filosofía que antes reinara en las escuelas y las universidades. De la absoluta certeza metafísica se pasó a la duda metódica y a la verificación experimental. En adelante, los nuevos filósofos de la edad moderna apenas serían considerados, salvados sus aportes científicos; y solo reforzarían este cambio trascendental.

Finalmente, al terminar la Edad Moderna, aparecen Immanuel Kant con su *Crítica de la razón pura* y Georg Wilhelm Friedrich Hegel con la dialéctica y la filosofía de la historia. El advenimiento de ambos filósofos significó la derrota definitiva de la filosofía tradicional, que sostenía la falaz independencia de la razón por encima del conocimiento sensible; y por otra, el mero pragmatismo o empirismo de la filosofía moderna de entonces, que nunca pudo elevarse por encima de los nuevos avances de la matemática y de las ciencias naturales. Mirando hacia atrás, en perspectiva, Kant pudo haber visto que Aristóteles había logrado definir el tiempo en función del espacio; tratando al espacio como la base indispensable del tiempo. La célebre sentencia aristotélica consta de muy pocas palabras: ὁ χρόνος ἀριθμὸς ἐστὶ κινήσεως καὶ ἂν τὸ πρότερον καὶ ὕστερον, “el tiempo es la medida del movimiento según lo anterior y lo posterior” (*Phys.*, IV, 11, 219a–20a).

Tal vez, Kant se apoyó en esta sentencia aristotélica para insistir en que ambas realidades sólo existen en la mente del hombre, quien es “el que mide” el movimiento. ¿Se acordaría también de Protágoras y su inmortal afirmación πάντων χρημάτων μέτρον ἐστὶν ἄνθρωπος “el hombre es la medida de todas las cosas”?

En efecto, el hombre es el único ser que puede medir el movimiento desde un lugar en el espacio y una situación en el tiempo. Tal vez, Kant tomó de allí la base para definir sus célebres y hasta hoy no refutados juicios sintéticos a priori, y sus ideas sobre el tiempo y el espacio como formas innatas que ordenan el mundo, de modo que la realidad sólo se conocería por la intervención humana y al modo humano, quedando en sí misma incognoscible, como el *ignotum x*. Esta distinción entre lo que realmente es, o *noúmenon*; y lo que parece ser, o *fenómeno*, está en la raíz de toda la epistemología moderna: ¿conocemos la realidad? Si no es así, ¿es aún posible la ciencia?

Hoy, mirando también hacia atrás y en perspectiva, nadie podría negar o afirmar que esa concepción kantiana (no muy diferente de la teoría de los universales en el realismo crítico medieval) ejerciera influencia sobre el pensamiento de Albert Einstein; aunque el autor de la teoría de la relatividad no se hubiera remitido explícitamente a ella. ¿No se ha dicho acaso que todo el pensamiento posterior a Kant es su tributario? Así Kant pudo haber sido —si no el padre— sí el necesario antecedente de la teoría de la relatividad, fundando una nueva manera de ver el tiempo y el espacio. Y así pasaría a ser el que le dio una sólida base teórica al desarrollo de las ciencias de la naturaleza y del hombre.

Hegel, por su parte, descubrió una nueva dialéctica de la historia, cercana a la teleología cristiana, que le hizo posible pensar en el porvenir humano como el último horizonte gracias a la superioridad del espíritu, que se prefigura en la realidad suprema simbolizada por su visión utópica del Estado. Hegel se remonta a los orígenes del pensamiento occidental cuando se hunde en las profundidades del ser. Por eso su filosofía está entrañablemente unida a los problemas del pensar: la lógica; y del devenir del ser: la historia. Es pues, el padre de una nueva época y, junto con Kant, el que pone las bases del conocimiento científico; particularmente, las bases de las ciencias sociales a partir de la historia.

De esa manera, Kant y Hegel nos devolvieron a la era de los grandes filósofos griegos, que supieron crear las bases teóricas de la ciencia. Kant y Hegel, a su vez, también nos ofrecieron una nueva física y una nueva manera de pensar el ser y la historia como un sólido basamento para el desarrollo de las ciencias. Fue así que el hombre europeo volvió a tocar tierra firme. Una nueva seguridad se había establecido y nuevamente se creyó que era imposible saber más, que la nueva filosofía había llegado a explicarlo todo. Y quedaron sentadas las bases de las nuevas ciencias.

Pero esta nueva seguridad iba a durar bien poco. Apenas comenzado el siglo XX, aparecieron en el horizonte tres grandes científicos que pusieron en crisis las bases de todo el conocimiento laboriosamente alcanzado. Ellos fueron Werner Heisenberg (con el principio de indeterminación), Max Planck (con la mecánica cuántica) y Albert Einstein (con la teoría de la relatividad). La nueva física, olvidando las enseñanzas de Kant y Hegel, creyó que tenía que buscarse la vida

construyendo sus propias bases teóricas, una vez que la filosofía parecía haber llegado a su propio límite y que ya no ofrecía sustento a estos nuevos desarrollos. Lo mismo sucedió con la química, que gracias a los hallazgos de la microfísica, muy pronto se vio a sí misma como una anticuada ciencia de probetas, retortas y balanzas. En lo sucesivo, se vería mejor atada a la física, buscando con ella esas dichosas bases teóricas, cada día más elusivas porque todo era realmente provisional y no pasaban cinco años sin que nuevos hallazgos y nuevas teorías pusieran en duda todo lo logrado hasta entonces. Así entramos en la segunda mitad del siglo XX.

El esplendor de los grandes filósofos de este cercano siglo (Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre) que, en realidad, abandonaron a la naturaleza para centrarse en el hombre personal, no alcanzó para devolvernos la fe en la seguridad amenazada. Las guerras mundiales que segaron la vida a decenas y decenas de millones de hombres con las poderosas máquinas de matar que la ciencia puso en manos de los poderosos, acabaron por quitarnos la fe en las promesas del positivismo decimonónico. La seguridad que ofrecía la ciencia no era mejor que la que un día nos había prometido la filosofía.

Y así terminamos el siglo de las grandes guerras: con el desencanto de la ciencia y el olvido de la filosofía. Con una legión de científicos puros, encerrados en sus propios marcos lógicos, sin advertir la nube de incertidumbres, contradicciones y misterios que los fue envolviendo. La filosofía quedó al margen, con la honrosa excepción de un grupo de auténticos filósofos, entre los cuales destacan Louis Althusser, Jacques Derrida, Jürgen Habermas y Michel Foucault. A pesar de todo, el saber perdió su unidad y su universalidad. En los hechos, hoy nos encontramos con un panorama más problemático que nunca:

- Las ideologías sólo se justifican por la defensa de los derechos de una clase, de una raza, de una religión; o por los intereses económicos y políticos de determinados sectores. Ya no apelan a una filosofía del hombre, la sociedad, o de la historia.
- Las ciencias naturales cada vez son más «técnicas», cuando no se limitan simplemente a describir los fenómenos y sus mecanismos; como por ejemplo; las neurociencias. Casi todas se hallan sin justificación racional para los grandes hallazgos realizados con las nuevas herramientas de la informática. De esa manera, la microfísica, la microbiología, la genética, el Big Bang y la magna historia del espacio y el tiempo, no tienen una explicación suficiente. Solo se describen hasta donde es posible. Más allá: el misterio.
- En el ámbito de las ciencias sociales, el debate sobre los grandes problemas se ha estancado. Ya casi nadie investiga el derecho penal, la victimología y la criminalística, el derecho a la vida y a la muerte; o la ética, más necesaria que nunca en las dimensiones de un mundo superpoblado y en un medio ambiental al borde de la catástrofe.

- Por su lado, las ciencias políticas se encuentran perplejas ante las divergentes concepciones de la democracia, que de esa manera muestra sus profundas debilidades, mientras la convivencia humana empieza a parecer imposible.
- Ante esta compleja situación, deberíamos establecer la imperiosa necesidad de volver a la investigación filosófica, aplicando críticamente los grandes principios de valor universal a todas las ciencias:
 - Identidad del ser y del pensar: las leyes del pensar no pueden ser diferentes de las leyes del ser. La lógica es la otra cara de la ontología.
 - Todo efecto tiene causa.
 - Nada existe sin razón suficiente para existir.
 - Entre el ser y el no ser no hay término medio.
 - El ser no puede ser y no ser al mismo tiempo y bajo el mismo aspecto.
 - La esencia del ser es ser, pero todos los seres del universo pueden ser o no ser.
 - Nada entra en el entendimiento si previamente no pasa por los sentidos.

Aunque parezca mentira, esos y otros principios básicos de la filosofía del Ser, del Pensar y del Conocer suelen ser ignorados o transgredidos. No son pocos los que, abusando de su escasa comprensión de los hallazgos de la física moderna, han llegado a creer que el conocimiento es siempre relativo y que incluso puede ser contradictorio sin perjuicio de nada ni de nadie. Sería muy conveniente que nos concentremos en el seguimiento de las leyes del Ser, del Pensar y del Conocer para hacer la crítica de nuestras ciencias y verificar si se ajustan a las leyes de la realidad. Lo contrario significaría que nos abandonamos al caos total en brazos de una perezosa libertad de pensamiento. Entonces, nada tendrá valor, porque todo valdrá lo mismo.

- Tal vez sea necesario volver a empuñar la navaja de Occam para eliminar muchos entes que fueron creados sin necesidad.
- Tal vez sea necesario ir tras los vestigios de la razón pura y de la lógica extraviada; y no contentarnos con repetir lo que dicen los autores más conocidos que, a su vez, repiten lo que decían otros.
- Tal vez sea necesario reconstruir los más elementales fundamentos teóricos y críticos de las matemáticas (el algoritmo, la ecuación) o de las ciencias naturales (la observación directa) o de las ciencias sociales (el comportamiento humano).
- Tal vez sea necesario preguntarnos más exhaustivamente sobre las presuntas verdades; sin apresurarnos a formular las respuestas o llegar a conclusiones que siempre serán solamente provisionales.

Hay que investigar con espíritu crítico y creativo, no reconociéndole la calidad de terminado o perfecto a ningún dato científico; sin miedo a la magnitud o a la complejidad de los problemas que se presentan.

- Sobre todo se debería analizar y evaluar los métodos de las diversas disciplinas, para establecer la práctica y la experiencia como sus fundamentos.
- La bibliografía referencial debería ceder el primer lugar de apoyo al gran libro de la realidad y la experiencia de la misma.
- La reflexión debería siempre seguir y nunca anteceder a la experiencia.

A pesar de todo lo que hagamos, es de esperar que la crisis se quede entre nosotros por muchos años. Es posible que nunca se llegue a superar. Pero, por eso mismo, no deberíamos dejar de preguntarnos nunca por el sentido de las cosas y de nuestra existencia. Y eso sí, dejar de suspirar por una zona de seguridad que nunca fue otra cosa que una mera petición de principio. Si actuamos así, haremos filosofía y ciencias de verdad.

Veinte años de la sección “Teoría y filosofía”: Impresiones de un lector¹

Daniel Elío-Calvo Orozco²

A partir de Heródoto, considerado el primer autor en prosa escrita del mundo occidental, el propósito de los escritores ha sido transmitir sus ideas al público; y el de los lectores, indagar en los libros los temas de su interés. Ubicado en mi calidad de lector ante una extraordinaria variedad de trabajos publicados en la revista *Estudios Bolivianos*, me tomaré el privilegio de escoger los temas de mi preferencia para recrearme con ellos y compartirlos con quienes encuentren la misma motivación.

I. La medicina bajo dos ópticas

Son objeto de análisis de este párrafo los siguientes artículos: “Bases energéticas de la medicina académica y de la medicina tradicional” de Alberto de la Galvez Murillo Camberos (AGMC)³ y “Poder y globalización del sujeto: Un análisis de la medicina y la educación” de Galia Domí Peredo (GDP)⁴.

Los humanos han requerido desde la más remota antigüedad del concurso de algunos de sus congéneres para comunicarse con lo sobrenatural y para ser

-
- 1 Versión para publicación de la exposición del Dr. Daniel Elío-Calvo Orozco en la Mesa N° 1 “Perspectivas teóricas” del evento de celebración 20 años de la Revista *Estudios Bolivianos*. La celebración se llevó cabo en el Museo de Etnografía y Folklore durante tres días, hubo cuatro expositores y un comentarista en la Mesa N° 1 que participaron el día miércoles 23 de septiembre.
 - 2 Médico gastroenterólogo y egresado de la Carrera de Filosofía. Con una maestría en salud pública.
 - 3 Mayo de 2013, Revista *Estudios Bolivianos* N° 18 (ÁREA DE SALUD), pp. 142-67.
 - 4 Octubre de 1999, Revista *Estudios Bolivianos* N° 8 (HISTORIA Y TEORÍA), pp. 89-120.

apoyados en situaciones de debilidad física y mental. Desde los brujos y chamanes, pasando por los griegos y europeos en el mundo occidental, pero también en Mesopotamia, India, Egipto, China, Meso y Sudamérica, se ha desarrollado la medicina, primero como actividad solidaria y luego como profesión, existiendo al presente una medicina occidental hegemónica, pero también, varias prácticas médicas alternativas vigentes en el mundo entero.

AGMC es un médico de formación profesional occidental que muestra gran simpatía por las medicinas orientales y tradicionales, habiendo escogido el tema de la relación entre energía y medicina. Considera que en el proceso de la evolución han surgido tres estrategias sociales de protección sanitaria: la medicina académica (así denomina a la medicina occidental), la medicina tradicional y la auto-asistencia, originando la auto-asistencia a la tradicional y ambas a la académica. Afirmar que la energía es la unidad básica del universo: sostiene a la materia, la concentra y hace que adquiera forma y funcionamiento; su ausencia revierte el proceso, ocasionando la desintegración y la entropía, y si es total, precipita la muerte. AGMC afirma que la medicina energética es considerada una rama de la medicina académica, pero que existe cierto escepticismo sobre ella. Considera que la medicina tradicional andina maneja la energía desde una perspectiva religiosa, porque la considera un obsequio de la divinidad y resulta ser la sustancia real del universo, la sustancia primigenia y elemental de la que están constituidas las cosas. Tiene un componente terapéutico herbolario y otro ritual de carácter mítico que tiene que ver con la parte psíquica de las enfermedades. Los kallawayas creen que no solo se enferman los humanos, sino también la casa, el campo, el tiempo, las herramientas, los animales y todo lo demás. El mito primordial de la cultura andina se origina en la grandiosidad de las cordilleras que circundan el territorio y en la creencia nativa de que tienen *ajayu*.

Reiki (palabra japonesa que significa “energía vital universal”) sería la medicina natural que mejor describe la energía universal elemental. El Tai Chi, siendo un arte marcial, promueve el flujo del Ki a través de los meridianos de energía. Según la medicina china, la enfermedad es la consecuencia del desequilibrio de las dos modalidades del chi, es decir, de la energía individual: el yin y el yang. Esta medicina tradicional intenta corregir la situación anómala de la energía corporal estimulándola, equilibrándola o sedándola, según cada caso. La medicina ayurveda identifica inicialmente el tipo constitucional mente-cuerpo y luego el desequilibrio específico. El autor concluye afirmando que el flujo de la energía vital es importante en la curación de las enfermedades y que, aunque sea difícil creer en la existencia de enfermedades por pérdida del alma o energía vital, en la enfermedad, con expresión corporal, hay una pérdida, posiblemente cuantificable de energía vital, como resultado de alteraciones moleculares que interfieren en la producción eléctrica a nivel molecular.

GDP es hija de un distinguido médico, como fue Michel Foucault, cuyas ideas comparte en su trabajo, habiendo recibido ambas influencias del padre médico. Al margen de esta coincidencia, la salud y la enfermedad son temas de permanente interés para toda la humanidad, y GDP nos presenta un novedoso enfoque de la medicina y de la educación bajo la óptica de la filosofía, la economía y la política. Anuncia de principio que se propone mostrar el proceso que llama “globalización del sujeto”, la constitución de un sujeto enajenado como resultado de las prácticas médica y educativa. A esta dominación imperceptible que ataca al cuerpo del individuo, Michel Foucault la ha denominado poder capilar, en su concepción de la microfísica del poder. Las relaciones de poder pasan al interior del cuerpo y se instaura, lo que Foucault ha denominado, el biopoder o somatopoder. Tanto el saber médico como educativo accionan sobre el cuerpo; se debe domesticar al cuerpo si se quiere re-estructurar la sociedad; lo que antes era considerado menos relevante en oposición al espíritu o alma, es ahora lo más importante: el cuerpo es una realidad biopolítica; y la medicina es una estrategia biopolítica. Coincide con Foucault, para que se dé el nacimiento de la medicina moderna capitalista fue necesario que se socialice, y no así una práctica individual. Logra su estatuto científico cuando pasa a ser una práctica social, lo que le permite configurar uno de los procesos de dominación del cuerpo denominado: globalización del sujeto, iniciando así el proceso de medicalización indefinida de la sociedad; es la influencia del pensamiento filosófico racionalista que consolida a la medicina como conocimiento científico y no la purificación ideológica del misticismo y espiritualismo filosófico.

GDP expone el pensamiento de Michel Foucault, contenido en el capítulo “La crisis de la medicina o la crisis de la antimedicina” de su libro *La vida de los hombres infames*. En él introduce un nuevo campo de estudio denominado “biohistoria”, en el que analiza las características singulares de la medicina moderna y contemporánea a partir del siglo XVIII y la irrupción de la medicina en el mercado, que estudia bajo la denominación de economía política de la medicina. Se puede afirmar que desde el siglo XVIII la medicina dejó de ocuparse de su objeto propio, la enfermedad y los enfermos, hecho expresado a través de cuatro grandes procesos: la autoridad médica; nuevos campos de intervención médica; el nacimiento de la clínica y mecanismos de administración médica. GDP concluye afirmando que, a pesar de la introducción del cuerpo humano y la salud al mercado, no mejoraron los niveles de salud.

II. Revisitando el mundo andino

El descubrimiento de América dio lugar al proceso de conquista, con la imposición de la cultura europea, de la religión católica y la sistemática destrucción de las civilizaciones precolombinas, proceso detestable al que se opusieron muy

pocos, como el fraile Bartolomé de las Casas. Recién en el siglo XX surgieron movimientos orientados a la revalorización del patrimonio originario a nivel nacional, con el liberalismo de principios de siglo, la Revolución Nacional de 1952 y el gobierno actual; y a nivel internacional, cabe indicar el postmodernismo que se inició en Francia en la década de los sesenta. La cultura andina, con su riqueza multifacética, ha merecido el interés de muchos estudiosos, paradójicamente en su mayoría extranjeros, pero también de intelectuales originarios de los países andinos. En esta línea de redescubrimiento y revalorización del mundo andino se inscriben los siguientes dos trabajos: “La visión andina del mundo” de Blithz Lozada Pereira (BLP)⁵ y “La lógica de la cosmovisión andina: Una aproximación” de Iván Oroza Henners (IOH)⁶.

BLP, como parte de su vasta producción intelectual, presenta una revisión del mundo andino con base en opiniones de expertos que han realizado trabajos de campo en diferentes épocas y localidades andinas. La mitología es uno de los ámbitos que aun hoy contiene las mismas partes y relaciones narradas en las crónicas del siglo XVI. El trabajo de BLP no toma todos los ámbitos, pero se propone interpretar la visión andina del mundo en base a la concepción del espacio, el tiempo, la historia y la temporalidad, relacionados con ámbitos tales como la economía, la ecología y la organización del lenguaje pictórico. Considera que se deben tomar en cuenta los modelos exegéticos realizados previamente, algunos de los cuales tienen un carácter paradigmático, entre ellos:

- El modelo agroecológico plantea que la cultura andina es “agrocéntrica”. El hombre andino percibe su entorno natural como una fuerza viviente, escenario en el que él es solo una parte más, el elemento de un todo y no precisamente el más importante. La agricultura y la agropecuaria constituyen el centro de la actividad económica andina y el núcleo de la producción cultural: del lenguaje, la filosofía y la religión, de la organización social y la tecnología, de la ciencia y el arte.
- El agua como símbolo de flujo cosmológico. Situando como centro al agua, se construye un modelo de cosmovisión andina, el de flujo cosmológico. El agua tiene gran valor económico en Los Andes: se usa como abono, para facilitar la labranza del suelo, para ampliar la altura de los cultivos y para la generación de pastizales. También, sirve para la creación de microclimas y para combatir las malas hierbas; como medio de transporte de sustancias nutritivas y como recurso de equilibrio ecológico. Finalmente, el agua se emplea como medio terapéutico en el tratamiento de múltiples enfermedades.
- Los tres pacha en el imaginario aymara. La taxonomía triádica, sea espacial o aplicable a cualquier universo semántico, tiene orígenes prehispánicos.

5 Octubre de 1999, Revista *Estudios Bolivianos* N° 8 (HISTORIA Y TEORÍA), pp. 7-76.

6 Agosto de 2007, Revista *Estudios Bolivianos* N° 13 (EL ESPACIO URBANO ANDINO), pp. 409-34.

Aymaras y no aymaras, andinos y no andinos, se refieren a la división triádica en congruencia perfecta con el discurso cristiano, presentándolo como si expresara la esencia andina. La “cristalización” de la religión cristiana devino con tal fuerza impositiva, que se asumieron los tres mundos de la concepción occidental como parte de la visión andina del mundo “intuitivamente” desarrollada.

- El diagrama cosmológico de Santa Cruz Pachacuti. Joan de Santa Cruz Pachacuti Yamqui de Salcamaygua, cuyo nombre indígena fue Pacha Kuti Yamki Salqa Maywa, fue un curaca del Collasuyo que tenía un profundo conocimiento acerca de su región y, por su adscripción a la cultura española, tuvo una formación que le permitió ser el autor de la *Relación de antigüedades deste reyno del Pirú*, obra no muy extensa en la que presenta una variedad de temas incaicos desde una perspectiva indígena. El cronista reproduce en su texto el diseño de la pared principal de Coricancha (templo del sol en el Cuzco que existió en tiempos del imperio) define las líneas fundamentales de la cosmovisión inca.

El profesor IOH da rienda suelta a su inocultable pasión por la lógica, aunque reconoce que se trata solo de una aproximación a escribir la filosofía de “quien no ha escrito nada filosófico en el sentido occidental”. Lo dicho sobre la cultura andina es un reconocimiento a la interculturalidad, aunque muestra cautela al afirmar que se trata de una filosofía “muy modesta”, pero sin renunciar al título de filosofía.

Antes de desembocar en su objetivo, la filosofía andina, IOH recorre varios aspectos de la filosofía occidental y de la filosofía oriental, utilizando fórmulas respaldadas por demostraciones lógicas. Se refiere a la filosofía del absoluto, que califica como la más pródiga o más “feliz” bajo sus títulos de monismo, absolutismo o filosofía del Ser Supremo. Se refiere luego a la filosofía opuesta, el pluralismo, que plantea al mundo como una pluralidad de cualidades y de cantidades; este mundo plural es el único pensable, juzgable, vivible, etc. Nos reta luego a ver si hemos sido suficientemente “listos” para deducir las identidades del no Ser. Expone luego una racionalización de la filosofía oriental, que es la que acompaña a las religiones hinduistas, budistas y taoístas. A continuación, IOH presenta su versión de la filosofía andina, que será posible de ser escrita con el arte de la hermenéutica, con base en documentos antropológicos y la visión u observación de lo existente. El autor considera tener las bases con el objetivo de proponer fórmulas lógicas para la filosofía andina. Parte de la pregunta: ¿se concibe el andino como igual o diferente a sí, al Ser? Se responde afirmando que, en lo superficial, el andino concibe al Ser como igual a sí, pero en lo profundo, que es lo que vale, concibe al Ser como diferente. En la filosofía andina pura, el Hombre no existe; todo es acción de los dioses. Las virtudes del Ser andino son: darnos el Ser puro, sin los aditamentos de la civilización occidental.

III. Filosofía profunda aplicada a nuestra realidad

Dos distinguidos profesores universitarios hacen gala de su profundidad filosófica y su dedicación a la docencia para analizar dos temas filosóficos universales de difícil comprensión, la filosofía nietzscheana y la otredad, desembocando ambos en la realidad boliviana. Se trata de BLP, en su artículo “Retorno y modernidad: La crítica nietzscheana de nuestro tiempo”⁷, y del artículo “Los otros en filosofía: Consecuencias para la investigación sobre las otredades en Bolivia”, de Walter Navia Romero (WNR)⁸

BLP me impresionó en las aulas universitarias por su afición a la obra de dos autores, Nietzsche y Foucault. En esta oportunidad, presenta una extensa revisión del pensamiento de Friedrich Nietzsche. Empieza, como no podía ser de otra manera, con una reflexión sobre Zaratustra, su personaje emblemático. Se pregunta por qué Nietzsche habría elegido a este personaje por encima de tantas otras posibilidades. Al parecer, la imagen de Zaratustra resultó más seductora desde el punto de vista poético y filosófico, por lo que lo eligió como su portavoz, que canta el eterno retorno y proclama el superhombre. Nietzsche, sin embargo, no se conforma con el reformador religioso, crea su Zaratustra nietzscheano, más real, más vívido y lúcido: el que se supera a sí mismo y se libera de sí mismo. Luego, BLP se refiere a las tres máscaras de Apolo, dios griego que se presenta ostentando varias máscaras, como dios de las bellas artes, dios profeta, dios purificador y médico. Pero, a quien BLP destaca es a Dionisio, figura mítica griega que acompañó a Nietzsche durante su vida, referente para la comprensión del hombre superior, del espíritu trágico, de la vida creativa y del superhombre; que resulta ser la dimensión profunda de Apolo. A continuación, analiza el rol crítico de Nietzsche sobre la modernidad en relación al Estado, la igualdad, la homogeneidad y la mediocridad, remontándose al siglo V, asignando a san Agustín la moderna concepción teleológica de la historia y refiriéndose a la sociedad democrático liberal, hegemónica y universal, encontrando similitudes con Hegel y Marx.

Resulta novedosa la inclusión en el presente trabajo de un ensayo bajo el atractivo título de “Nietzsche desde los Andes” que BLP presenta, afirmando que hasta ahora no se ha apreciado el valor de la filosofía de Nietzsche aplicada a nuestra realidad. Inicia su exposición refiriéndose a una “vivencia inequívoca y vívida del ser”, el “estado sagrado” de la embriaguez, situación que no es original del mundo andino y se encuentra por igual entre los griegos y otras sociedades agrarias. Las experiencias extáticas que se dan en circunstancias similares, ejemplificadas en los ritos dionisiacos, mostrarían un frenesí, a veces violento, y el eterno deseo de renovación espiritual, de erotismo lúdico y de fecundidad universal, aunque los ritos de las sociedades andinas difieren de la actitud del

7 Diciembre de 1995, Revista *Estudios Bolivianos* N° 1 (MISCELÁNEA), pp. 251-319.

8 Ídem, pp. 279-411.

hombre trágico de este autor, la licencia sexual, consecuente en las “borracheras” andinas, garantizarían la fertilidad de la tierra y el flujo seminal del cosmos. Otro aspecto que toma en cuenta BLP es el relativo al superhombre de Nietzsche, quien descubre que Dios ha muerto y por ello devuelve a la tierra lo que de ella ha tomado. El superhombre es libre para la tierra; en el caso del hombre andino, resalta el valor de la tierra, su relación con ella y la permanente fidelidad y reciprocidad, que considera no son meras analogías con el contenido del discurso exhortativo de Zaratustra. Luego, argumenta que la concepción nietzscheana del eterno retorno tiene analogías con la noción cíclica y circular del tiempo en el imaginario andino. Finalmente, BLP trata tres transformaciones del espíritu: en camello, león y niño, en relación al hombre andino.

WNR muestra enorme interés sobre la idea de “la construcción de la unidad nacional”, negando la existencia de un Estado boliviano y de una nación boliviana de acuerdo a la concepción hegeliana, donde se postula que cada comunidad lingüística constituiría una nación que se distingue de las otras por su particular visión del mundo, por sus creencias religiosas, por su mundo mítico, etc. Por lo tanto, propone una reflexión sobre la necesidad de cambiar la visión de la realidad boliviana, de manera que el hombre urbano reconozca y respete la diferencia; y el hombre rural o silvícola, asuma su otredad, lo que debe realizarse a la luz de la reflexión filosófica.

WNR propone una reflexión de los otros en filosofía, afirmando que la idea que tenga un ser humano sobre otro, o un grupo humano sobre otro, afecta las relaciones y la vida de ambos. Esta concepción sobre la otredad es tematizada por todas las disciplinas que tienen por objeto al hombre y está teñida por su punto de vista particular: la antropología, la psicología, el psicoanálisis, la sociología, etc. Estos enfoques adoptan una posición con respecto al otro desde perspectivas diversas. Debe aceptarse que el término otredad (alteridad) implica el de mismidad (yoidad); conceptos correlativos que debieran tratarse simultáneamente. Después de una revisión de las principales ideas al respecto, que inicia con Platón y sigue con autores como Hobbes, Skinner, Heidegger, Gadamer, Apel y Habermas, WNR arriba a dos conclusiones básicas: no existe una filosofía europea homogénea sobre la otredad ni la mismidad, concibiéndose tantas otredades, como diversas son las concepciones filosóficas sobre la mismidad, y que la reflexión filosófica no es regional; por lo que lo propuesto por pensadores diversos y aun opuestos tiene por objeto no al hombre europeo, sino al hombre en cuanto tal.

WNR propone un análisis de la realidad boliviana, afirmando que lo primero que debiera considerarse es el número de lenguas en Bolivia, pues de ello podría deducirse el número de naciones que habitan en el territorio nacional. Muestra que son 33 las lenguas habladas en Bolivia. Se cuestiona sobre cuáles son las comunidades culturales reales en Bolivia y cuáles los criterios para reconocerlas,

afirmando que desde la perspectiva cultural, lo relevante en una comunidad no es el número de sobrevivientes, sino su actitud ante su propia lengua, su mundo mítico, su vivienda, objetos culturales, etc. Afirma que el problema de las otredades en Bolivia rebasa su simple análisis teórico, pues atinge a la situación concreta de los habitantes de nuestro país, y concluye que, “dependiendo de estos factores y de la responsabilidad ética con que se asuma esta transformación, el siglo XXI será testigo de la destrucción de la unidad boliviana o de la construcción de un nuevo tipo de unidad, la que se proponga la comunidad de las varias naciones que cohabitamos en el territorio del Estado boliviano”.

IV. Dos autores de épocas distintas

Un autor italiano del siglo XVII y uno inglés del siglo XX, captan el interés de dos bolivianos aficionados a la literatura y a la filosofía, bolivianos procedentes de dos campos profesionales diferentes. Se trata, en primer lugar, de Daniel Elío-Calvo Orozco (DECO)⁹ y su artículo titulado “La filosofía de la historia de Giambattista Vico”, y en segundo lugar, de Pastor Deuer Deuer (PDD)¹⁰ y su artículo titulado “Las distopías de George Orwell: Rebelión en la Granja y 1984. ¿Recuerdos del futuro?”.

DECO, médico de profesión y egresado de la Carrera de Filosofía, se sintió cautivado por la vida y obra del personaje italiano mencionado, al conocerlo a su paso por las aulas universitarias. Giambattista Vico desarrolló 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”; y la manera en que se habrían organizado los hombres desde la más lejana antigüedad hasta su época. El contexto filosófico de la época y la obra de Vico están íntimamente asociados a la “revolución científica del siglo XVII”, con nombres como Galileo, Newton, Leibniz y otros, siendo predecesores de Vico, personajes como Galileo y Hobbes.

Vico nació y vivió acosado por la miseria y la enfermedad. Resulta admirable que un individuo de origen humilde, aquejado por enfermedades serias y educación formal muy limitada, haya podido crear una obra cultural monumental y universalmente apreciada. Para exponer su visión de la historia con criterio didáctico, Vico utilizó un grabado lleno de imágenes: la mujer de sienes aladas, el globo terráqueo, el triángulo luminoso etc. que simbolizan múltiples aspectos de contenido histórico, resumiendo su teoría de la historia y de la constitución de las naciones, y facilitando la comprensión de la ciencia nueva. Vico fue un brillante historiador que se propuso la tarea de formular los principios del método

9 Diciembre de 2012, Revista *Estudios Bolivianos* N° 17 (TEORÍA Y FILOSOFÍA), pp. 43-59.

10 Agosto de 2012, Revista *Estudios Bolivianos* N° 16 (TEORÍA Y FILOSOFÍA), pp. 15-26.

histórico, de la misma manera como Francis Bacon había formulado los del método científico. Concibe la historia como una forma de conocimiento filosóficamente justificada, con base en un método histórico definido, para lo que estableció normas metódicas. Señaló que son cinco las fuentes de error: tener una idea desorbitada acerca de la magnificencia de la antigüedad; la vanagloria nacional; la vanagloria de los doctos; la falacia de las fuentes y el prejuicio de suponer que los antiguos estaban mejor informados que nosotros. Vico propuso métodos que permitan trascender los límites marcados por las afirmaciones de las autoridades: uso de la filología, de la mitología, de las tradiciones y de la reinterpretación.

DECO concluye afirmando que Giambattista Vico ha sido uno de los más grandes filósofos italianos, pero su mayor significación habría radicado en el surgimiento de la filosofía de la historia. En perspectiva, puede verse que Vico se adelantó a su época y el mérito de su obra no fue reconocido sino dos generaciones más tarde, cuando los autores alemanes lo redescubrieron. Los aportes de Vico al conocimiento humano son múltiples: afirma la historia como ciencia y es también reconocido como un precursor 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 y su ciencia nueva ha sido aceptada como una de las obras fundamentales.

PDD demuestra su afición a la literatura inglesa al analizar las dos obras más importantes del escritor y periodista inglés Eric Blair, que adoptó el nombre literario de George Orwell, bajo el cual es conocido y apreciado universalmente: *Rebelión en la granja* y *1984*. La primera es una sátira mordaz a la dictadura, descrita en forma novelada como la vida en una granja inglesa, en la que los animales deciden rebelarse contra su dueño, apropiarse de la misma y organizar su propio gobierno. La rebelión resulta triunfante, los humanos son expulsados y los animales se organizan gradualmente, elaborando los siete mandamientos que regirían sus acciones: 1° todos los que andan en dos pies son enemigos; 2° todos los que andan en cuatro pies y tienen alas son amigos; 3° ningún animal debe usar ropas. 4° ningún animal debe dormir en una cama; 5° ningún animal debe beber alcohol; 6° ningún animal debe matar a otro animal; y, 7° todos los animales son iguales. Sin embargo, poco después se inicia un proceso de declinación. El sueño de la República Animal, donde todos serían iguales, se desvanece, apareciendo una clase de animales, los cerdos que se comportan como hombres, vistiéndose como tales, andando en dos patas, bebiendo alcohol y negociando con los antiguos enemigos. Finalmente, el más importante de los mandamientos, único que queda, cambia como una sarcástica justificación de la derrota: Todos los animales son iguales... pero algunos son más iguales que otros.

1984 es una novela del género de las anti-utopías o distopías. Transcurre el año 1984 (publicada en 1949), época en que el mundo está dividido en tres superpotencias que están en permanente guerra: Oceanía, Eurasia y Asia Oriental.

El poder supremo lo ejerce el Gran Hermano, una entelequia que solo se conoce en foto, pegada por doquier: “el Gran Hermano te vigila” es el lema. El gobierno rige bajo cuatro ministerios, cuyo poder es absoluto: el Ministerio de la Verdad se ocupa de la propaganda; el Ministerio de la Abundancia se ocupa de la escasez; el Ministerio del Amor, sede de la Policía del pensamiento, y el Ministerio de la Paz se ocupa de la guerra. El Partido está interesado en crear una nueva sociedad, donde todo lo anterior a él no existió; en ella se desarrolla el drama del personaje del libro, Winston Smith, posiblemente el último humano vivo que pueda rebelarse contra las reglas y doctrinas del Partido.

La parte más interesante del trabajo de PDD es la detallada correspondencia de *Rebelión en la granja* con el régimen estalinista, la comparación del mundo imaginario de 1984 con varios regímenes reales, tanto de gobiernos socialistas como liberales, y la comparación entre ambas obras, que pueden ser interpretadas como continuación la una de la otra. PDD concluye afirmando que, pese a que Orwell se ha adelantado a su época y ha señalado cuáles son los peligros subyacentes en una sociedad totalitaria de cualquier signo, el mensaje parece no haber sido entendido. Por el contrario, se ha acelerado el paso para que proliferen los Gran hermanos. Ojalá que en el futuro próximo se dejen de leer sus libros solo como obras literarias de alta calidad y se los comience a tomar en su verdadera dimensión: como crónicas de algo que ya se vivió en el pasado y que podría ocurrir de nuevo en el futuro.

V. Epílogo

Se han presentado en forma resumida, ocho trabajos de 172, publicados en 20 años de “Estudios Bolivianos” y de 20 incluidos en la sección “Teoría y filosofía”. Apenas un 4.5% del total y un 38% de la sección propia. No es pues una muestra estadísticamente representativa, pero considero que resulta una interesante y valiosa aproximación a la diversidad, riqueza y profundidad de los temas expuestos. Es indiscutible el gran aporte de esta publicación periódica del Instituto de Estudios Bolivianos de la Universidad Mayor de San Andrés a la cultura boliviana, ponderando su elegante presentación y la regularidad en su publicación durante 20 años, cuando la mayor parte de las publicaciones nacionales no superan el primer o segundo número. Es lamentable la subvaloración, subutilización y difusión limitada, males comunes a la mayor parte de las obras científicas y literarias en nuestro país. Sin dudar, debe apoyarse la continuidad de una publicación tan importante, se deberá afrontar el reto actual de las publicaciones escritas, su persistencia como tal o su posible transición a la forma digital.

¡Congratulaciones y larga vida a la Revista *Estudios Bolivianos*!

La sección “Teoría y filosofía” en la Revista *Estudios Bolivianos*

Blithz Lozada Pereira¹

Desde diciembre de 1995 hasta noviembre de 2014 se han editado 21 números de la Revista *Estudios Bolivianos*. Al principio no se denominaba “revista” y todavía hoy, salvo en la Antología que publicamos, tampoco aparece con ese nombre. Personalmente, soy testigo de su desarrollo durante veinte años y he tenido la fortuna de publicar en ella hasta el presente, 16 artículos sobre diversos tópicos. Hoy, en el escaso tiempo que dispongo, querría referirme a una sección de la revista que, en general, no ha sido apreciada como merece; de manera reiterativa se la ha interpretado ligeramente, e inclusive ha sido la sección suple faltas donde aparecieron algunos artículos que difícilmente encontrarían ubicación en otras secciones de la revista: me refiero a la sección “Teoría y filosofía”.

Frente a sólidas secciones disciplinares nombradas con sustantivos enfáticos como “Historia”, “Educación” o “Literatura”; la sección “Teoría y filosofía” ha sido relativamente modesta. En los 21 números de la Revista *Estudios Bolivianos*, de 172 artículos, hay poco más del 11% (20 artículos de siete autores) sobre temas teóricos y filosóficos, cantidad opacada, por ejemplo, por los 54 artículos de “Historia”; los 28 de “Educación”; los 31 de “Estudios culturales”, y los 22 de “Literatura”. “Teoría y filosofía” solo tiene más artículos que los 11 de “Lingüística” y los seis textos de “Psicología”. Pero, estas cifras son equívocas, y con mayor razón si dejamos sobreentendido el concepto de teoría.

En los dos primeros números de la Revista *Estudios Bolivianos* no hubo separación alguna de los artículos por secciones editoriales. Recién el N° 3 del órgano institucional inauguró esa forma de editarlo en julio de 1997, dedican-

1 Licenciado en filosofía con estudios de economía. Tiene maestría en gestión de la investigación científica y tecnológica, y maestría en filosofía y ciencia política.

dose ese volumen completamente a “Teoría y filosofía”. Es interesante ver que ese número contuvo reflexiones sobre epistemología, la hermenéutica aplicada a Ludwig Wittgenstein y una interpretación postmoderna en clave culturalista sobre el nomadismo en literatura. ¿Quién podría objetar que se trata justamente de artículos de carácter teórico? Sin embargo, esta ubicación y distribución cambiaría muy pronto. En el N° 7 de la revista publicado en febrero de 1999, un artículo sobre la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer aparece en la sección de “Literatura”; mientras que “Teoría y filosofía” ni siquiera existe. Ocho meses después, el siguiente número apareció dedicado a la sección “Historia y teoría”, encontrándose no obstante, dos artículos de evidente contenido teórico: uno sobre la visión andina del mundo, y el otro sobre el sujeto en la educación y la medicina contemporánea.

Desde el N° 9 hasta el N° 15, publicado este último en julio de 2010; no se abrió la sección “Teoría y filosofía”, aunque hubo muchos artículos sobre la cosmovisión andina, publicándose textos sobre la lógica, los ritos y la educación en dicho contexto geográfico. También hubo contribuciones sobre la identidad cultural y la interculturalidad; la filosofía política y la educación; una crítica al memorismo; y textos sobre la individuación y la ciudadanía, además de la formación docente y algunos “ejercicios” literarios con base en los textos de Jaime Sáenz y Blanca Wiethüchter.

Los números 16 y 17, este último publicado en diciembre de 2012, tienen sendas secciones de “Teoría y filosofía”: el primero con dos artículos –uno sobre las distopías de George Orwell y el segundo sobre la calidad de la democracia en Bolivia y Venezuela–; en tanto que el N° 17 de la revista contiene un artículo sobre el conservadurismo populista en América latina, otro sobre la filosofía de la historia de Giambattista Vico, y el tercero sobre los principios filosóficos de la seguridad social. Aquí, como en todos los demás casos, se podría objetar que varios artículos corresponden más a “Educación”, “Literatura”, “Historia”, o a secciones posibles de apertura como “Etnohistoria” o “Ciencias políticas”.

En los últimos cuatro números hasta diciembre de 2014, del N° 18 al N° 21; pareciera que la dedicación específica de cada publicación impidió incluir la sección “Teoría y filosofía”; pese a que se publicaron artículos con interpretaciones sobre temas como los procesos educativos de larga duración, la descolonización cultural, la desorientación de políticas educativas para el siglo XXI; los sistemas de evaluación de la educación nacional; y la medicina tradicional y occidental; además de los ritos profanos del Estado; el imaginario occidental, Eva y las amazonas; y los derechos y representaciones culturales colectivas en torno a la mujer y su lugar en la sociedad.

En resumen, en la sección “Teoría y filosofía” explícitamente solo se incluyen 10 artículos de los 172 publicados en 20 años; aunque es posible argumentar que al menos otros 20, tienen carácter teórico y filosófico, siendo parte de la

miscelánea de varios números o debido a que se incluyeron en otras secciones. La explicitación de temáticas determinadas en los cuatro últimos números, ha anulado la posibilidad de que la sección en cuestión se reconstituya. El N° 18 de la revista contiene una sección inédita que solamente se abrió en dicho número (“Área de salud”), sin que clasificara los textos por su valor teórico ni filosófico. Igual situación se dio en el número 19, donde ninguna de las tres divisiones de la revista dedicada a “Políticas festivas y simbólicas, las fiestas, los monumentos y los símbolos nacionales”; explicita su carácter teórico o filosófico.

De los diez artículos explícitamente incluidos en la sección “Teoría y filosofía”, y con mayor verosimilitud, de los 30 que podrían constituirlos; se puede objetar con razón, que sería al menos aceptable, incluirlos en otra sección. Es posible diluir la sección “Teoría y filosofía” como ha sucedido desde mayo de 2013, cuando desapareció; también es posible que el pensamiento teórico, abstracto y complejo quede subsumido dentro de cualquier término de moda; o peor aún, es posible reducir las ideas a deplorables enfoques pragmáticos que abogan interminablemente por la utilidad práctica y concreta de la investigación científica, como si esta no incluyese los productos básicos, la orientación pura o los enfoques duros. Aunque se realice tan execrable restricción; no se puede evitar que, tanto en los 30 artículos indicados; como, de alguna forma; en todo texto que se precie de incluir alguna reflexión conceptual, la teoría y la filosofía sean imprescindibles. Esto último da lugar a afirmar a fortiori, que todo buen artículo que tenga valor científico, contribuye teórica y filosóficamente al desarrollo de la disciplina que lo cobija. Aquí radica el valor de la sección “Teoría y filosofía”, no solo porque contiene varios textos valiosos inobjetablemente teóricos y filosóficos; sino porque en una cantidad considerable de los 172 artículos de la revista Estudios Bolivianos, en 20 años de edición que celebramos este año; hay, sin duda, reflexión, profundidad y en algunos casos, un aporte teórico y filosófico significativo.

Aristóteles enfatizaba que Πάντες ἄνθρωποι τοῦ εἰδέναι ὀρέγονται φύσει, es decir, “Todos los hombres desean por naturaleza saber”². La palabra griega θεωρεῖν de donde proviene “teoría”, está relacionada con “mirar” (θεά) y significa “contemplar” y estar en una actuación teatral (θεάομαι). La teoría se concebía como el trabajo con contenidos intelectuales estudiados como conceptos y deducidos como esencias y relaciones fundamentales entre las cosas (ἐπιστήμη); por otra parte, la teoría trataba el conocimiento intuitivo (νουνέχεια) que capta los principios directamente y los expresa por medio del lenguaje; y finalmente, refería la dedicación a la sabiduría, desarrollando los más nobles asuntos (σοφία). Como actividad intelectual, la teoría se distinguía del conocimiento práctico (ποίησις) y del saber técnico (τέχνη).

2 *Metafísica*, Trad. Valentín García Yebra, Editorial Gredos, Madrid, 1998. Libro I, 980a, p. 2.

No es posible argumentar ahora sobre los múltiples sentidos de desarrollo de contenidos filosóficos al efectuarse, por ejemplo, una investigación disciplinar cualquiera en áreas de la historia, la lingüística, la educación o la literatura. Resulta más familiar y se concederá sin mayor discrepancia, suponer que toda labor de investigación incorpora o elabora conceptos teóricos provenientes de cualquier trama intelectual o estructura ideológica. Es decir, sería irracional creer que, por ejemplo, un trabajo histórico, una investigación lingüística, alguna propuesta educativa o un análisis literario, carecerían de fondo teórico y se realizarían solamente como el despliegue maquinal de ciertas nociones o como la aplicación acrítica de alguna técnica. No es así, en verdad, las técnicas de investigación y con mayor razón, las estrategias metodológicas incluyen conceptos y posiciones teóricas que justifican de varias formas los procedimientos, dan validez y sentido a las proposiciones; y son la base sobre la que se yergue cualquier contribución científica. Ignorar o prescindir de esto, viendo a la teoría con banalidad o reduciéndola a sobreentendidos que no se explicita, evidencia la baja calidad del resultado y la ignorancia del autor: en definitiva, toda contribución científica relevante es, esencialmente, un logro teórico nuevo.

El caso de la filosofía es menos evidente. Aquí asistimos a los cimientos de las teorías que justifican los procedimientos metodológicos y que permiten a los investigadores, efectuar labores específicas; a veces inconscientes de los supuestos que asumen, los enfoques filosóficos que despliegan, o los contenidos teóricos que desenvuelven, sea en una disciplina o en trabajos de carácter multidisciplinar. Pero hay una ocupación filosófica que no puede realizarse por los expertos de las disciplinas o por quienes creen que siendo sus trabajos “multidisciplinarios”, quedan exentos de cualquier reflexión: es la epistemología.

En el caso de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, el investigador que no sea consciente de que su trabajo está anclado en supuestos epistemológicos, difícilmente ha de lograr un producto de calidad. Al respecto, cabe por ejemplo, preguntarse si solo desde la especialización filosófica se puede inquirir sobre tal anclaje formulándose preguntas como las siguientes: ¿cuál es la teoría de la ciencia sobre la que se realiza tal programa de investigación en historia, antropología, etnología o sociología?, ¿cuáles son las bases metodológicas que sustentan los trabajos publicados en crítica literaria, análisis del discurso o interpretación de la imagen?, ¿cuáles son los supuestos teóricos de este modelo educativo, tal sistematización lingüística o aquella visión política?, ¿qué antecedentes filosóficos han dado lugar a esta manera de desarrollar la psicología, y dentro de qué escuela?; en fin, los cuestionamientos se multiplican para las ocupaciones intelectuales de las carreras de la mencionada Facultad, y para los enfoques que desde una, dos o varias disciplinas es posible desplegar sobre determinados objetos de estudio.

No siendo posible ocuparse de las ocho disciplinas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, es pertinente enunciar algunos conceptos relacionados con la historia, que es el a priori de toda investigación con contenido humanístico y educativo. El a priori histórico obliga a hacer consideraciones de contexto para tratar el surgimiento, desarrollo y validez de cualquier conocimiento, enfatizando sus condiciones, y las circunstancias y particularidades de su desarrollo. Michel Foucault enfáticamente ha señalado que el a priori histórico, “se define como el conjunto de reglas que caracterizan una práctica discursiva”³. Entendiendo que todo conocimiento es parte de ciertas prácticas discursivas, el a priori histórico refiere un sistema de enunciados como acontecimientos y cosas de una episteme. Esto es, de las partes y relaciones que en una época, condicionan las acciones intelectuales individuales y sociales, fijando regularidades sobre los objetos, aceptando proposiciones determinadas por su estilo, contenido y sentido; y obligando a los sujetos a abstenerse de cuestionar ciertas elecciones temáticas, además de los usos conceptuales y las metodologías desplegadas. Así, el a priori histórico y la episteme regulan el valor científico de la producción de conocimiento, según las particularidades de la formación discursiva prevaleciente, de donde surgen y adonde retornan las prácticas del discurso.

Solo desde la filosofía, los historiadores pueden cuestionarse críticamente si los enunciados que afirman pueden ser considerados verdaderos; si se trata o no de proposiciones científicas; si es posible o no alcanzar conocimiento objetivo de hechos singulares asumidos como irrepetibles; si el pasado tiene relevancia para comprender las múltiples formas de asertividad del ser humano; y si la investigación es inmune a su subjetividad, sus intereses y sus propósitos pragmáticos, políticos y culturales de ofrecer una valoración del presente a partir de cierta visión del pasado. También, solo desde la epistemología se cuestiona si el trabajo del historiador es verosímil; si es dable hablar de “explicación histórica” como conocimiento verdadero; si la historia fija relaciones causales verificables entre los hechos; y si la explicación histórica marca relaciones causales determinantes. En fin, la pregunta de carácter filosófico y específicamente epistemológico que ronda en torno a estos cuestionamientos es: ¿cuál es la práctica discursiva en la que se constituye todo trabajo valioso para la comunidad que lo sanciona?

En una cantidad grande de artículos de la revista Estudios Bolivianos prevalece invariablemente la teoría, advirtiéndose con mayor o menor certidumbre, alguna posición filosófica o epistemológica. Fueron publicados en la sección “Teoría y filosofía”, en secciones regulares diversas como “Literatura”, “Educación”, “Historia y teoría”, “Lingüística y cultura”; e inclusive en secciones únicas como “El espacio urbano andino”, “Las recuperaciones políticas, usos

3 Véase *La arqueología del saber*. Trad. Aurelio Garzón del Camino. Siglo XXI editores. 11ª edición México, 1985, p. 217.

y parodias de algunos símbolos en el siglo XX” y “Las construcciones sociales sobre la mujer”.

Por ejemplo, Isabel Bastos en su artículo “El indigenismo en la transición hacia el imaginario populista” de diciembre de 1996⁴, concibe teóricamente que el surgimiento del indigenismo estatal se dio por la imposibilidad de incluir al indio en el lugar subsidiario del proyecto nacional de las elites ilustradas. Desde el liberalismo de principios de siglo hasta el movimientismo de los años cincuenta, el “problema del indio” se intentó resolver reduciendo el antagonismo a la diferencia, con una actitud política pragmática que visualizaba al indio como una rémora para el progreso, una expresión de la degeneración racial y como un ser ignorante y criminal. Esta imagen prevaleció hasta que cobró fuerza el propósito de homogeneizarlo con la categoría de campesino; promoviendo su integración, incorporación social y redención.

Por ejemplo, Ana Rebeca Prada Madrid, en su artículo “El discurso auto-crítico de las ciencias sociales y humanas” de diciembre de 1996⁵, refiere los campos teóricos de investigación del Instituto de Estudios Bolivianos, problematizando la lectura de lo cultural boliviano con mayor propiedad, sensibilidad y amplitud; en especial, considerando el surgimiento de los movimientos sociales, la reconfiguración neoliberal del Estado y sus instituciones; y la fuerza de lo genérico y étnico. El trabajo de Prada es epistemológico y tras-disciplinario; analiza críticamente las posiciones teóricas de autores vinculados a la antropología y la historia, y rastrea filosóficamente los cuestionamientos a las disciplinas sociales y humanas partiendo de la conciencia de su carácter colonial.

Por ejemplo, Galia Domíć Peredo, en su artículo “El poder y la globalización del sujeto” de octubre de 1999⁶, critica con fuerte tono político, cómo la educación estandarizaría a los sujetos, ocasionándoles la pérdida de individualidad. De manera similar; es decir, asumiendo que el sujeto es un objeto que se puede manipular a discreción, la práctica médica contemporánea habría convertido al ser humano en una “cosa”. El producto sería la globalización y cosificación, tratando a las personas como datos unidimensionales, difuminando su valor humano, fraccionándolos y generalizándolos. Tal discurso se justificaría teóricamente como “globalización”: esto sería la connotación científica del conocimiento.

Por ejemplo, Iván Oroza Henner, en su artículo “La lógica de la cosmovisión andina” de agosto de 2007⁷, argumenta que la lógica y la hermenéutica serían, teóricamente, los medios más adecuados para crear la filosofía andina. Pese a que la filosofía no es concluyente; según el autor, habría que entrenarse racionalmente para interpretar soluciones a los viejos problemas, afirmando una

4 Cfr. *Estudios Bolivianos* N° 2 (MISCELÁNEA), pp. 19-47.

5 Cfr. *Estudios Bolivianos* N° 2 (MISCELÁNEA), pp. 365-435.

6 Cfr. *Estudios Bolivianos* N° 8 (HISTORIA Y TEORÍA), pp. 89-120.

7 Cfr. *Estudios Bolivianos* N° 13 (EL ESPACIO URBANO ANDINO), pp. 409-34.

inteligibilidad intercultural y trans-civilizatoria. Otros ejemplos de la presencia e inclusive la primacía de la teoría y la filosofía son los siguientes:

Porfidio Tintaya Condori, en su artículo “Aproximaciones a la identidad cultural” de diciembre de 2008⁸, remarca el carácter multidisciplinario del problema teórico de la identidad cultural; siendo que los pueblos y los movimientos la reivindican prácticamente generando pautas de comportamiento. En el amplio escenario de producción teórica, epistemológico y político; Tintaya muestra las tendencias psicológicas que se han desarrollado sobre la identidad cultural; remarca el conductismo, la psicología cognitiva, el psicoanálisis, la tendencia fenomenológica y la psicología social. Asumiendo teorías de varias posiciones, el autor interpreta el problema de la identidad siguiendo el sesgo de la conciencia, a partir de la dimensión del lenguaje y según reflexiones sociales determinadas.

Arturo Orías Medina, en un viejo artículo titulado “Crítica al memorismo” y re-publicado en diciembre de 2008⁹, remarca lo que para él es el vicio memorístico de la enseñanza en Bolivia. Escaldado por su experiencia personal en los años cuarenta, Orías califica la enseñanza basada en la memoria como una patología, una aberración pedagógica, conservadora y anti-educativa; descubre además, su base filosófica deleznable que se refiere tanto al hombre y el saber, como a la realidad social.

Pastor Deuer Deuer, en su artículo “Las distopías de George Orwell” de agosto de 2012¹⁰, esclarece cómo las dos obras más conocidas del escritor inglés, *Rebelión en la granja* y *1984*, constituirían un encomiable antecedente de las expresiones distópicas de nuestro tiempo. Deuer valora la decepción, carácter incisivo y lucidez con la que Orwell denuncia la depravación socialista soviética, esclareciendo las responsabilidades históricas de los personajes metaforizados como animales en medio de la manipulación ideológica de líderes sin escrúpulos. El texto encomia la actualidad de 1984, indicando las características teóricas del populismo de países que soportan gobiernos plebiscitarios de represores y dictadores: culto a la personalidad, conculcación de la libertad, imperio de la ignorancia, impostura y obsecuencia. Bolivia: de te fabula narratur.

Hugo Celso Felipe Mansilla Ferret, en su artículo “Aspectos conservadores en los modelos latinoamericanos del cambio radical” de diciembre de 2012¹¹, realiza lo que el subtítulo indica: un ensayo interpretativo del arraigo del populismo en Bolivia, Ecuador, Nicaragua y Venezuela. Estos regímenes, según la visión crítica del filósofo y politólogo boliviano, propagan una ideología del cambio radical; pero, en realidad, solo reproducen de diversas formas, el autoritarismo pre-moderno propio de las antiguas civilizaciones indígenas y de la era colonial española. El producto explicado teóricamente, es la repetición de

8 Cfr. *Estudios Bolivianos* N° 14 (LINGÜÍSTICA Y CULTURA), pp. 153-82.

9 Cfr. *Estudios Bolivianos* N° 14 (LINGÜÍSTICA Y CULTURA), pp. 263-80.

10 Cfr. *Estudios Bolivianos* N° 16 (TEORÍA Y FILOSOFÍA), pp. 15-26.

11 Cfr. *Estudios Bolivianos* N° 17 (TEORÍA Y FILOSOFÍA), pp. 13-41.

viejas convenciones, consolidando una cultura política que impide o destruye la institucionalidad democrática; de modo que la vida pública y política, favorecen cínicamente a élites emergentes y a las nuevas clases altas privilegiadas.

Daniel Elío-Calvo Orozco, en su artículo “La filosofía de la historia de Giambattista Vico” de diciembre de 2012¹², realza una noción teórica que es fundamental tener en cuenta en cualquier análisis histórico y político: la historia sigue ciclos y se repite de varias maneras. El estudio que realiza Elío-Calvo es del filósofo italiano Giambattista Vico que establece nuevos fundamentos y principios para la comprensión de la Historia como el contenido ontológico que siguen las naciones; en este caso, con un nivel de especulación filosófica notoriamente complejo y polémico.

Por su parte, Enrique Ipiña Melgar, en su artículo “Cien años de reformas educativas” de mayo de 2013¹³, muestra una clara posición ideológica y política, teórica y filosófica. Asume que las tres reformas educativas de Bolivia de 1910 a 2010, serían parte de un proceso continuo, de mejoramiento consistente y progresivo, tendiente a constituir un sistema nacional moderno que mejore la calidad. No obstante, la ley 70 de diciembre de 2010, carecería de aporte novedoso y retrocedería algunos logros, impidiendo que la educación sea el factor crucial del proyecto de modernidad liberal con contenido intercultural y bilingüe.

Mauricio Sánchez Patzy, en su artículo “Introducción a los ritos profanos del Estado” de octubre de 2013¹⁴, analiza cómo, en su opinión, el gobierno pretendería construir una hegemonía simbólica del Estado con la instauración del poder indígena. Para tal propósito habría impuesto rituales políticos con ceremonias religiosas convertidas en espectáculos mediáticos, justificándolas como manifestaciones ancestrales de los pueblos indígenas. En teoría, Sánchez dice que las imágenes reivindicarían lo indígena como núcleo duro de la nación boliviana con la propaganda de viejas fórmulas de pedagogía del poder.

Finalmente, Rosario Aquím Chávez, en su artículo “El sujeto histórico mujeres” de noviembre de 2014¹⁵, asume teóricamente que la identidad de la mujer es una construcción funcional al diagrama del poder patriarcal. Aquí los conceptos teóricos rebosan de explícito posicionamiento político con un sesgo que hace apología de la descolonización y la des-patriarcalización. Aquím cree que las marcas raciales y de género son perversas porque motivarían a que las mujeres sean sujetos funcionales al universo patriarcal, determinadas por construcciones simbólicas míticas o estereotípicas. Tal universo generaría saberes y enunciados de verdad de la femineidad, con poder sobre el cuerpo de las mujeres.

12 Cfr. *Estudios Bolivianos* N° 17 (TEORÍA Y FILOSOFÍA), pp. 42-59.

13 Cfr. *Estudios Bolivianos* N° 18 (ÁREA DE EDUCACIÓN), pp. 15-34.

14 Cfr. *Estudios Bolivianos* N° 19 (RECUPERACIONES POLÍTICAS, USOS Y PARODIAS DE ALGUNOS SÍMBOLOS EN EL SIGLO XX), pp. 167-88.

15 Cfr. *Estudios Bolivianos* N° 21 (CONSTRUCCIONES SOCIALES SOBRE LA MUJER), pp. 113-23.

En suma, la teoría y la filosofía rebosan por todas partes o, al menos, están latentes en el pensamiento y la producción académica de las disciplinas que constituyen la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Al desarrollarlas libre, seriamente y con calidad académica; su explicitación es tanto más provechosa para el desarrollo del conocimiento científico en las áreas donde durante veinte años se ha nutrido la producción de la Revista *Estudios Bolivianos*; cuanto su explicitación ofrece a la sociedad boliviana, miradas críticas sobre lo que es y cómo podría constituirse y reformarse. Así, por su esencia, es posible prever que la presencia explícita o implícita de la sección “Teoría y filosofía” en la revista que este año cumple sus bodas de porcelana, se extenderá por mucho tiempo, realizando la finalidad natural de todo hombre que es el deseo de saber.

Mesa N° 2

Educación

Introducción a la Mesa N° 2: Educación

María Luisa Talavera Simoni

En educación igual que en los libros de historia que se usan en escuelas y colegios todo parece muy negativo. Se tiende a repetir lugares comunes sin posar la mirada en los esfuerzos que hacen tanto el Estado como los maestros y agrupaciones de padres de familia para mejorarla. Las escuelas cambian, las prácticas escolares también, pero estos cambios no se perciben a simple vista.

Cuando la mirada está informada teóricamente y por procedimientos metodológicos adecuados a temas que allí se pueden delimitar, empiezan a surgir pistas que más tarde darán lugar a hipótesis de trabajo y a la búsqueda de otras teorías y/o investigaciones que permitan ver más en la realidad, construyendo sentidos hasta lograr dar cuenta de un objeto de estudio. Otros investigadores, con distintas perspectivas, tendrán otros resultados y así se irá construyendo el conocimiento logrando algunas coincidencias o manteniendo fuertes diferencias hasta que haya suficiente investigación y se tenga un consenso sobre los segmentos de la realidad que estudiamos. Esto es lo que aporta, en mi opinión, la investigación educativa.

En el IEB, a lo largo de 20 años, la institución educativa en sus diferentes instancias ha sido una temática recurrente. En ese lapso se publicaron 28 artículos pero no todos son resultados de investigación. Hay ensayos, propuestas, diagnósticos, sistematizaciones de experiencias, proyecciones que resultan de procesos de investigación, análisis del desempeño de las reformas educativas, de manera puntual o panorámica y también temas de debate como por ejemplo las dificultades y diferencias que hay entre la aplicación de la actual Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez y su propuesta original, entre otros.

Es interesante destacar que los 20 años que celebra la Revista Estudios Bolivianos son coincidentes con los 20 años de intentos del Estado de refor-

mar la educación escolar, asunto que ha generado muchos discursos y también cambios en escuelas y colegios: en las formas de enseñanza, en los contenidos curriculares y –los más notorios– en las mejores condiciones en las que hoy ocurren los procesos de enseñanza y aprendizaje en la mayoría de las escuelas y colegios sobre todo en áreas urbanas. Hay que señalar también el aumento de la asistencia a clases de niños y niñas al nivel inicial así como la presencia casi igualitaria de niñas y niños en primaria y secundaria. Asimismo, la culminación de la educación secundaria por un número cada vez mayor de jóvenes tanto en las áreas urbanas como rurales es otro tema a remarcar.

Pero no son solo variables cuantitativas las que se han estudiado sino también dimensiones cualitativas como son los temas vinculados a la identidad sobre la que se ha reflexionado en la Revista y que en la Mesa de Educación fue objeto de la participación del Dr. Mario Yapu, nuestro invitado externo. El nos presentó una mirada crítica de nuestro trabajo basado en la gran experiencia que tiene como investigador en el campo de la educación.

Recordemos que la interculturalidad fue un eje de la anterior reforma y una reivindicación de los maestros, principalmente rurales, desde los años 70 del siglo pasado. En la actualidad, cuando estamos en un momento de profundización del reconocimiento de las identidades nacionales, la actual ley de educación expresa con énfasis la necesidad de incorporar en las escuelas las culturas propias o intraculturalidad además de la interculturalidad y el plurilingüismo. Los artículos publicados dan cuenta principalmente de los tópicos más establecidos pero también de los que plantea la Ley Avelino Siñani Elizardo Pérez.

Teniendo en cuenta esta diversidad de temáticas hemos sugerido a nuestros distinguidos invitados que se concentren en algunas pero que también tengan la libertad de considerar el conjunto de los artículos. Así al Dr. Porfidio Tintaya le pedimos que reflexione sobre la educación superior no sólo universitaria sino también normalista. En la Mesa tuvimos también la presencia del Dr. Raul Calderón, antiguo investigador del IEB quien hizo una rememoración de los primeros años de la Revista y de la importancia que tuvo la investigación de temas educativos desde sus inicios.

Al abrir la producción del Instituto, publicada en la *Revista Estudios Bolivianos*, buscamos articular el trabajo de investigación con las actividades de docencia para responder a las necesidades del contexto y de los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Nuestra vocación docente nos impulsa a apoyar la formación de las nuevas generaciones que necesitan fortalecer sus competencias en investigación. Sabemos de las dificultades que enfrentan los estudiantes para realizar trabajos de tesis en una universidad pública hoy masificada y desafiada por cambios internos y externos, locales y globales. Promover el manejo de las herramientas de la investigación es parte de nuestra vocación docente y del aprendizaje que logran los estudiantes trabajando en proyectos con investigadores expertos.

Con esta introducción dejo el espacio para escuchar las autorizadas voces de nuestros invitados. Cada uno hará uso de 20 minutos y después de escuchar a los tres, haremos una pequeña ronda de aclaraciones, preguntas y puntualizaciones entre ellos para finalmente dar la palabra al público y responder sus inquietudes.

Estudios Bolivianos y educación superior

Porfidio Tintaya Condori¹

I. Introducción

En los veinte años de la Revista *Estudios Bolivianos*, la colección bandera del Instituto de Estudio Bolivianos de la Facultad de Humanidades, UMSA, ha mostrado significativos aportes en cuanto a pensamiento, teorías y metodologías en el ámbito epistemológico, cultural, lingüístico, social y educativo. De modo que, en ese tiempo, los saberes, la lengua y la identidad de la cultura boliviana fueron comprendidos y afianzadas.

En este artículo se reflexionan y destacan trabajos realizados sobre los institutos normales de formación docente y en la universidad. Lo cierto es que hay más trabajos sobre la formación docente en las normales que sobre la educación universitaria. A continuación, se realizan ciertas puntualizaciones sobre el lugar y el papel de la universidad en el marco de las reformas educativas implemetadas por el Estado en los últimos 20 años.

II. Formación de docentes

En este apartado se describen los aportes de trabajos relacionados con la formación docente en las escuelas normales. Entre estos trabajos están los de Zacarías Alavi y otros, Blithz Lozada, Weimar Iño, Nelly Balda, Constantino Tancara, Magdalena Cajías y Jiovanny Samanamud.

El año 1994, Zacarías Alavi y un equipo, conformado por docentes y estudiantes, plantean una propuesta innovadora de formación de profesionales en Educación intercultural bilingüe. Con base en estudios de mercado, la investigación de las necesidades de la población (pueblos indígenas en la región an-

1 Porfidio Tintaya Condori es doctor en Ciencias del Desarrollo, por el CIDES/UMSA-UNAM.

dina), la consideración de las políticas de autonomía cultural y del modelo de Educación intercultural bilingüe, el equipo plantea un programa concreto con objetivos, líneas de formación, metodología, mapa curricular y una estructura administrativa relativamente consistente. En su momento, fue una propuesta novedosa que finalmente se expresó como una mención del “Plan Magisterio”, programa de licenciatura para maestros de la carrera de Ciencias de la Educación, UMSA a partir de 1995.

El perfil académico profesional del licenciado en Educación intercultural bilingüe se reduce a tareas de análisis, reflexión, planificación e investigación; no tiene definido el conjunto de competencias de intervención específicas. Sin embargo, son atractivas las líneas de formación que se plantean, como “etnicidad y bilingüismo”, “sociedad cultura y educación”, “teorías y prácticas educativas”, “práctica docente y aprendizaje” y “formación metodológica”. El mapa curricular es una articulación de materias que bien podía ser organizada en torno a áreas de formación más explícitas. Con todo, fue una propuesta que generó distintas iniciativas y fue un importante referente de la educación intercultural.

Weimar Iño, en “Aportes de la reforma educativa liberal (1900-1920): inicios y consolidación de la formación docente”, muestra la importancia de la reforma educativa promovida por los gobiernos liberales entre 1900 y 1920. Da cuenta de la creación del sistema de educación nacional y del inicio de la formación del docente. Para los liberales, la clave del desarrollo de una calidad de la educación estaba en la formación docente. En esta dirección, en 1909 se funda la Escuela Normal de Sucre, en 1917, el Instituto Normal Simón Bolívar en La Paz y varias escuelas normales rurales en el resto del país. Si bien la formación de docente tenía como objetivo transformar la educación de ese momento y formar ciudadanos que amen su patria, también estaba orientado a reproducir la cultura de la clase dominante.

Al igual que otros historiadores, Iño destaca el significado y la esperanza que representaba la reforma educativa y la creación de las escuelas normales. La percepción de que “el maestro anterior era un obstáculo para el progreso, una enfermedad del sistema, pero el maestro profesional iba a ser el ‘fabricante de mentes’, ‘la antorcha de la ciencia’, ‘el guía de la juventud’, el ‘sublime arquitecto’. (...) los buenos maestros iban a ser los nuevos ‘apóstoles’ de la regeneración nacional” (Martínez, 1999; Iño, 2010), muestra que la formación docente y la creación de las escuelas normales fueron políticas y hechos trascendentales para la vida del país. En término de Cuellar (1910, en Iño 2010), “al fundar la escuela normal se ha creado el alma de la Instrucción Pública en Bolivia y asegurado su futuro engrandecimiento”.

Blithz Lozada revela los avances y retrocesos que tuvo la formación docente en Bolivia desde inicios del siglo XX hasta 2010. En su artículo, “La historia de la formación docente en Bolivia compara las tendencias educativas de Latinoa-

mérica y el Caribe”. Muestra el modo en que la participación de la organización sindical de los profesores fue uno de los factores importantes que cambió tanto la imagen y misión de los maestros como la calidad de la educación. Con la fundación de la Escuela Normal de Maestros y Preceptores de Sucre en 1909 y del Instituto Normal Superior Simón Bolívar de La Paz en 1917, se consolida la creación de un sistema educativo nacional importante. Una de las bases de este proceso es la formación docente. A pesar de la visión darwinista de la educación y de la orientación a reproducir y ampliar la cultura de la clase dominante de inicios de siglo, la formación estaba orientada a formar maestros con una verdadera vocación docente. Sin duda, la formación de cultura general, formación profesional (psicología, pedagógica y didáctica) y la práctica docente definían la imagen del profesor como verdadero apóstol e intelectual.

Pero, a partir del proceso político de la Revolución Nacional de 1952, se forja un nuevo imaginario colectivo entre los maestros, especialmente urbanos. “Del paradigma vocacional de principios de siglo (el apóstol e intelectual), paradigma marcado por el liberalismo de sesgo modernizante, se constituyó un nuevo modelo signado con un tinte revolucionario” (Lozada 2010: 134). El maestro urbano boliviano, sin ser trabajador manual ni intelectual, se define como un luchador revolucionario. Basado en un discurso corporativista, espera, presiona y exige la máxima concesión gremial de parte del estado. Precipita movilizaciones y huelgas que le eximen de sus responsabilidades y se opone tenazmente a toda evaluación de calidad (Lozada 2010: 134).

Con la ley 1565 de Reforma educativa de 1994, la formación docente da un giro significativo. Se define un sistema nacional de formación docente con el currículo base de formación de profesores para el nivel primario. Se busca optimizar la calidad de educación mejorando la formación docente. Para tal efecto, se logra que muchas normales sean administradas por las Universidades. La administración del Instituto Normal Superior Simón Bolívar por parte de la Universidad Mayor de San Andrés, es un ejemplo de los esfuerzos por mejorar la formación docente. Tuvo falencias y dificultades, pero, la formación docente mejoró notablemente con un currículo que se ocupó de la formación general, pedagógica, de especialidad y de desarrollo personal. La investigación y la práctica docente fueron complementadas con eventos académicos importantes que contribuyeron a la buena formación teórica, pedagógica y personal. Sin embargo, como da cuenta Lozada, el sindicato del magisterio a nivel departamental y nacional generó una movilización hasta lograr que las universidades dejen de administrar los institutos normales. Vuelve la antigua dirigencia relegada a dirigir las normales para hacer de ella un espacio de realización personal y política basada en el cuoteo político y sindical. De acuerdo con los testimonios de muchos profesores que formaron parte del INS Simón Bolívar, después de la administración de la UMSA, la calidad de la formación docente se corrompe y cae en

una estrechez que generó otra impotencia generalizada. La educación boliviana deja el camino del paradigma de la vocación docente por el paradigma sindical.

El artículo de Nelly Balda, en “La gestión académica del Instituto Normal Superior Simón Bolívar durante la administración de la Universidad Mayor de San Andrés”, es un testimonio de la espléndida labor desarrollada en el INSSB durante la administración de la UMSA. La gestión desarrollada por la Dirección Académica es una muestra del trabajo centrado en la calidad de la formación docente. La planificación institucional, las evaluaciones anuales, semestrales, así como los trabajos de coordinación y evaluación semanal con distintas jefaturas (educación primaria, educación secundaria, investigación, formación docente y práctica docente) y las reuniones de coordinación de las jefaturas con responsables de áreas (formación general, pedagógica, especialidad y formación personal), fueron actividades orientadas a fortalecer la formación pedagógica, personal y disciplinar del docente. A través de las jefaturas de investigación, formación docente, práctica docente y del Centro de Integral de Psicología, la calidad de la formación docente afianzó la imagen de un profesor capaz de realizar su vocación (práctica pedagógica) a través de la investigación e innovación educativa.

Constantino Tancara, en “Modelo de formación docente basado en la teoría de la actividad”, plantea una interesante propuesta de formación docente basado en la teoría de la actividad. De acuerdo con Tancara, la teoría de la actividad fue desarrollada por Vygotski a partir del concepto de trabajo formulado por Marx. La “actividad” es entendida como un “proceso de solución por el hombre de tareas vitales impulsado por el objetivo a cuya consecución está orientado” (Talízina 1988, en Tancara 2010: 301). En este proceso se encuentran cinco elementos: a) el sujeto que realiza la actividad, b) el objeto que es transformado, c) el objetivo que guía la actividad, d) el sistema de acciones y herramientas para la transformación del objeto por el sujeto, y e) el contexto en el que se realiza la actividad. Para Tancara, la actividad del sujeto sobre el objeto, para transformarlo, está mediada por el sistema de acciones y herramientas, según el objetivo planteado; y el resultado de la actividad es el objeto transformado en un contexto determinado.

Según Tancara, el manejo experto de las acciones y herramientas se adquiere en un centro de formación profesional. Pero, en el ámbito de la formación del maestro, el manejo experto de las acciones y herramientas debe ser concretizada en un Centro de formación del maestro. Entre las acciones sobre las cuales el maestro debe desarrollar sus destrezas están: a) el manejo de nuevas tecnologías de la información y comunicación; b) la investigación evaluativa y la investigación científica; c) la gestión de centros educativos y el aula; d) atención a las necesidades educativas especiales; e) la atención para la diversidad cultural; f) la gestión del comportamiento y disciplina escolar; y g) la preparación y elaboración de materiales educativos. Las herramientas sobre las que el docente debe tener un dominio experto son: a) la didáctica para el aprendizaje significativo y

vivencial; b) proyectos educativos y de aula; c) modelos y teorías de las disciplinas o áreas científicas y tecnológicas; y d) saberes de frontera.

De modo general, la propuesta de Tancara plantea elementos y líneas generales para definir el currículo de formación docente. De forma específica, ayuda a definir las competencias a desarrollar en los futuros maestros, así como la metodología de enseñanza. En síntesis, es un aporte teórico y metodológico que puede afianzar la formación docente y contribuir en la construcción de la calidad de la educación. Cuando menos, es una propuesta que puede generar debate con otras propuestas constructivistas, con el modelo educativo sociocomunitario productivo y con el enfoque educativo de desarrollo del sentido de vida del sujeto.

Con la Ley 070 de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez, la visión unilateral, sectaria y gremial de la educación se impone. Con una concepción más sindical que pedagógica y científica, el magisterio logra que la educación esté a cargo exclusivamente de los profesores. Movilizada por la inseguridad, los celos y la dificultad de trabajar en equipo, marcado por el paradigma de la obcecación sindical, se prohíbe que los profesionales sin formación normalista participen en la planificación, dirección y ejecución de la educación. En esta dirección, Magdalena Cajías, en “Transformación curricular en Ciencias sociales e Historia en las políticas educativas actuales”, muestra la forma sectaria con que se diseña el currículum del sistema educativo en diversas áreas de formación. El privilegiar la mirada de los profesores, excluyendo la participación de profesionales especialistas en ciencias sociales y humanas, es una condición que explica la visión simplificadora del ser humano. En esta dirección, es lógico que los mismos técnicos que diseñan el currículum afirmen que las dimensiones del “ser” y “decidir”² no sean medibles inmediatamente y que requieren de mayor tiempo para su desarrollo.

La ponencia de Jiovanny Samanamud, “Transformación actual de la educación”, no trata específicamente sobre la formación docente, pero, como actor de la revolución educativa, plantea cuestiones que inevitablemente llevan a reflexionar sobre ciertos aspectos de la educación universitaria. En su ponencia señala que los fundamentos de la nueva idea de educación integral giran en torno al desarrollo del ser, saber, hacer y decidir de los/as estudiantes. Es una idea inspirada en la educación de los pueblos indígenas (*chakana*) de intelectuales indígenas (aymaras) y de la crítica a la propuesta de Delors sobre la necesidad de desarrollar el saber saber, saber hacer y el saber ser y el saber convivir.

2 El Modelo sociocomunitario productivo busca formar al ser integral fortaleciendo sus cuatro dimensiones: ser, saber, hacer y decidir.

III. Objetivos holístico y las dimensiones del ser humano

Con la Ley 1565 de Reforma Educativa, promulgada el 7 de julio de 1994 e implementada a partir de 1995, la educación da un giro en muchos aspectos, como en la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje, en la concepción del estudiante que aprende, en la organización curricular y, específicamente, en la formulación de propositos educativos. La nueva educación se basa en el modelo pedagógico constructivista en reemplazo del modelo conductista que es la base pedagógica de la educación tradicional. Las razones para implementar una educación constructivista fueron: a) la educación tradicional es de carácter conductista, b) estaba centrado en los procesos de enseñanza, c) orientado a desarrollar contenidos teóricos, d) que promueve aprendizajes mecánicos, memorísticos y repetitivos, y que está alejado tanto de la realidad social como de las exigencias de una sociedad movilizadora por el mercado competitivo y la tecnología, etc³. En cambio, la educación basada en el constructivismo se afirmaba como: a) una educación centrada en el aprendizaje de los estudiantes, b) orientada a desarrollar competencias cognitivo-procesuales y transversales, c) que promueve el desarrollo de aprendizaje significativos, y d) intercultural en tanto permite rescatar y revalorizar las culturas de la sociedad boliviana, etc.

Con la Ley educativa 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez, promulgada en 20 de diciembre de 2010, se inicia un nuevo cambio en la educación boliviana. El nuevo Sistema Educativo Plurinacional tiene como fundamento pedagógico al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo que reemplaza al modelo constructivista de la Reforma Educativa. Para el modelo sociocomunitario productivo, la Reforma Educativa respondía a las políticas del Fondo Monetario In-

3 Martiniano Román y Eloísa Díez (1994: 81) exponen los principales límites de la educación por objetivos del modelo conductual (programación clásica, programación por módulos, pseudomodelos de la Reforma).

1. El modelo de hombre que defienden es el de hombre máquina centrado en lo observable, medible y cuantificable y se olvidan del desarrollo de capacidades, valores y procesos de aprendizaje.
2. Reducen los objetivos a meros contenidos y orientan éstos hacia lo medible y cuantificable. Un objetivo operativo indica una conducta observable, medible y cuantificable.
3. El modelo de profesor que defienden es competencial: competente en enseñanza e inexperto en procesos de aprendizaje (capacidades, destrezas, habilidades,...).
4. Se apoyan en un currículo cerrado y obligatorio elaborado por administradores, pero aplicado y consumido por profesores. El profesor es un mero consumidor de programas oficiales.
5. La evaluación es por objetivos operativos, que actúan como criterio de evaluación, y por ello centrada en lo medible y cuantificable.
6. El aula se reduce a una mera suma de actividades orientadas al aprendizaje de contenidos medibles y cuantificables. El resto se denomina currículum oculto.
7. Lo nuclear y casi único de la vida del aula son los contenidos y ello ocupa la inmensa mayoría del tiempo escolar.

ternacional y del Banco Mundial, no a las necesidades básicas de aprendizaje, de interculturalidad y bilingüismo. El modelo constructivista, al estar descontextualizado de la realidad educativa, con base al desarrollo de competencias, llevó a una competitividad individualizada del aprendizaje, promovió una orientación individualista, modernizadora y globalizadora. Ante esta situación, el modelo Educativo Sociocomunitario Productivo promueve el “proceso de transformación social en convivencia comunitaria con la Madre Tierra, el Cosmos y una formación integral y holística del y la estudiante, a través del desarrollo de las dimensiones del Ser, Saber, Hacer y Decidir” [capacidades potenciales que tiene el ser humano] (Ministerio de Educación 2010: 15).

Para lograr la educación del hombre integral, se formulan los “objetivos holísticos” con el propósito de articular los diversos campos de saberes y conocimientos del currículo educativo. Con la formulación de estos objetivos, se evita que la educación se reduzca sólo a ciertas capacidades y cualidades de las personas. Por otro lado, al formular “objetivos holísticos” se abandona la forma tradicional de plantear objetivos que tenían carácter conductual memorístico reducido a lo cognitivo. La formulación de estos propósitos se expresan en primera persona del plural, en tiempo presente y de modo indicativo (Ministerio de Educación 2013: 30).

Cuadro N° 1
Dimensiones del ser humano

DIMENSIONES EXISTENCIALES	DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Dimensiones del ser humano
Espiritual:	Ser: Principios y valores. No se expresa en contenidos, sino se manifiesta en sentimiento y actitudes.
Conocimiento:	Saber: Conocimientos locales y universales. Se expresa a través de contenidos y ejes articuladores.
Productiva:	Hacer: Prácticas expresadas en actividades y procedimientos técnico, tecnológicos aplicando conocimientos con pertinencia cultural.
Organizativa:	Decidir: Voluntad con sentido comunitario hacia la vida, acciones de impacto social, con pensamiento crítico, propositivo.

De entre muchos límites que tiene el constructivismo, especialmente la formulación de competencias de los proyectos educativos, al menos se pueden destacar las siguientes tres cuestiones.

Primero, las competencias responden a la necesidad de incorporar a los sujetos al circuito económico neoliberal. “Cada vez con más frecuencia, los empleadores ya no exigen una calificación determinada, que consideran demasiado unida todavía a la idea de pericia material, y piden, en cambio, un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propia-

mente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos” (Delors 1996: 100).

Segundo, la competencia, como horizonte educativo, genera la imagen de un mundo de rivalidad, eficiencia y competitividad entre las personas, empresas, sociedades, conocimientos, concepciones de mundo y modos de vida. En este marco, se establece una racionalidad individualista y egocentrista, una orientación a considerar a otros como rivales con quienes disputar y derrotarlos aun a costa de la vida de los rivales y a costa de generar mayores desequilibrios o asimetrías en la vida de la comunidad.

Tercero, el constructivismo simplifica la comprensión del ser humano como organismo humano. En su propósito de comprender y promover el desarrollo del *saber saber* (saber conceptual), del *saber procedimental* (saber hacer) y del *saber ser* (saber actitudinal),⁴ reduce la dimensión del ser a un conjunto de actitudes o rasgos equivalentes al hacer y conocer, cuando el ser alude a la personalidad en tanto forma de ser (personalidad) que implica mínimamente una forma de pensar, sentir y actuar. En otras palabras, se magnifica las dimensiones del saber conceptual y del saber procedimental a nivel equivalente del saber ser. En este proceso, se desproporciona y desequilibra la personalidad del sujeto, se simplifican ciertas dimensiones personales y se magnifican otras. En consecuencia, se tiene una concepción distorsionada de la realidad, se impone un sujeto ideal lejos de la realidad, distante del organismo vivo mediatizado por una subjetividad con organización, dinámica y sentido de vida propio.

De igual manera, la concepción de ser humano integral, que está detrás de los objetivos holísticos, es una abstracción simplificadora. También se pueden distinguir varios límites parecidos a los de la concepción constructivista y conductista del sujeto.

Primero, para la psicología de la personalidad, las dimensiones del ser humano sólo pueden comprenderse en personas cuya personalidad está constituida por procesos, intensidades y configuraciones, y no en máquinas, computadoras, tampoco –tal como hace el modelo sociocomunitario productivo– en ideas derivadas de modelos tetralécticos, es decir, de figuras definidas con base a cuatro elementos, partes, regiones, ideas, puntos, momentos, cavidades, capacidades, emociones, fuerzas y vectores esenciales de un ente ideal. La complejidad e integración de las dimensiones personales hay que comprenderlas en los organismos

4 Para Delors (1996: 95-96), “la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

vivos y no en las imágenes preconstruidas, en categorías o semblanzas *a priori* que figuran al ser vivo.

Segundo, el llamado enfoque integral del ser humano expresa los fundamentos del constructivismo contextual, corriente pedagógica española postulada por Martiniano Román Pérez y Eloísa Diez López, que promueve una educación integral. Para estos autores, el currículo es una organización de *contenidos y procedimientos* que facilitan el desarrollo de *capacidades y valores*.⁵ “Los fines de la educación integral son el desarrollo de capacidades y la interiorización de los valores. Pero, estos fines necesitan unos medios adecuados para su consecución y éstos no pueden ser otros que los contenidos y los métodos-procedimientos” (Román y Diez, 1994: 58). Estos cuatro elementos, de la cultura social y de la cultura escolar, son asumidos por el modelo educativo sociocomunitario productivo como dimensiones del ser humano.⁶ Los cuatro elementos o fuerzas de la cruz cuadrada andina se acoplan al modelo curricular del constructivismo contextual. En este terreno, es difícil distinguir entre el *bovarysimo*⁷ pedagógico y la prolongación de la dependencia en un colonialismo pedagógico.

Tercero, el excesivo apego a los cuatro elementos curriculares del constructivismo contextual hace difícil concebir al ser humano cuya identidad es la dimensión central de la personalidad. Tanto las capacidades y los valores de Román y Diez, como la magnificación de los valores del modelo educativo sociocomunitario productivo, no agotan la forma de ser o la personalidad del organismo humano. Es difícil comprender cómo una educación descolonizadora que reivindica la identidad cultural, no considere fortalecer la identidad personal como la dimensión central del ser humano.⁸ La educación de la personalidad del sujeto (forma de ser y convivir) no es concebible a partir de la simple inocula-

5 Para Román y Diez (1994: 58), “tanto las capacidades como los valores actúan como objetivos que deben ser desarrollados por medio de contenidos y procedimientos”.

6 De acuerdo con Román y Diez (1994: 58-59), para favorecer una educación integral se deben incorporar a la escuela los contenidos culturales propios de una cultura social son múltiples y complejos, ya que por un lado deben asumir la tradición cultural (saberes históricos acumulados) y por otro su actualización a la sociedad actual. Por eso, los saberes culturales se pueden organizar de maneras y modos diferentes: disciplinas (asignaturas), áreas (saberes interdisciplinarios) y modelos globalizados (a partir de la experiencia, los intereses de los alumnos, capacidades a desarrollar). De igual forma, se debe incorporar a la escuela de modo explícito el aprendizaje de métodos-procedimientos entendidos como formas de saber hacer (métodos y técnicas) y como formas de enseñar a pensar (procedimientos y estrategias).

7 De acuerdo con Franz Tamayo (1981: 25), el *bovarysimo* “consiste en aparentar, respecto de sí mismo y de los demás, tal vez sinceramente —no se sabe—, una cosa que no es realmente, y es la simulación de todo: del talento, de la ciencia y de la energía, sin poseer naturalmente nada de ello”.

8 La personalidad del organismo humano está conformado por capacidades y conocimientos, necesidades y motivos, por la identidad, autoestima, valores, vocación, memorias, proyecto de realización, etc. Esto es distinto del ser ficticio o formal reducido a valores.

ción o subjetivación (plegamiento) de un tipo de valores sociales. Esto no está lejos del conductismo soviético que modela conciencias a partir de normas de sistemas sociales restringidos.

Cuarto, por las dificultades que tienen el desarrollar y evaluar las dimensiones del ser y del decidir,⁹ la formación del ser integral se reduce en el desarrollo del saber (conocimientos en términos de contenidos) y del hacer (prácticas expresadas en la aplicación de conocimientos mediante actividades y procedimientos técnico y tecnológicos). En los hechos, el modelo educativo sociocomunitario productivo es la extensión de la educación tradicional (conductista) que se centra en el desarrollo de conocimientos (saber) y habilidades (hacer), la forma de ser y convivir del sujeto quedan a la zaga. A corto o mediano plazo, las dimensiones del ser y decidir dejan de ser aspectos a desarrollar, dejan de ser parte de la integralidad del ser humano y no tienen lugar en la formulación de los objetivos holísticos, quedan reducidos a actividades o materiales generadores de experiencias a aprenderse.

IV. Educación universitaria y Reforma Educativa

Con relación a la educación universitaria, una de las cuestiones controversiales que llama la atención es el modelo educativo o de formación profesional que se arrastra desde 1994, con la implementación de la ley 1565 de Reforma Educativa. Mientras la universidad se debatía en superar el modelo tradicional de formación por materias, con la implementación de una formación por áreas o por una formación modular, en la educación regular, especialmente en primaria se había establecido gradualmente el modelo educativo basado en competencias. Después de diez años, sólo algunas carreras de la UMSA habían reformulado su plan de estudios con base en competencias. En el ámbito de la formación de maestros, la educación por competencias se implementó desde 1998 hasta el año 2010 cuando se promulga la Ley educativa 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez. En la universidad, poco a poco, toma cuerpo la formación profesional por competencias, hasta el año 2014 la universidad asume como modelo a la formación por competencias.

Sin embargo, el discurso y práctica educativa por competencias va a contra pie de la implementación del modelo educativo sociocomunitario productivo que se basa en la articulación de saberes y conocimientos en torno a los objetivos holísticos. Visto así, la universidad estuvo a la zaga de las dos últimas reformas

9 Para el modelo educativo sociocomunitario productivo (Ministerio de Educación 2013: 15), las dimensiones del ser y del decidir tienen una temporalidad diferente. No se pueden alcanzar resultados en una clase, semana o bimestre, sino en periodos mayores como un año o incluso varios. Son dimensiones que no deberían medirse en cuanto al éxito, sino cuanto a las experiencias generadas para hacerlo presente durante los procesos educativos.

que ha vivido la educación boliviana. A partir de 1995, mientras la educación regular (primaria) iniciaba la educación por competencias en reemplazo de la educación por objetivos, la universidad continuaba con un modelo por objetivos. A partir de 2010, mientras la educación regular iniciaba una formación basada en objetivos holísticos reemplazando modelos de competencias, la universidad empezaba a afianzar la formación por competencias. En el ámbito de los modelos pedagógicos, ¿la universidad va a la zaga de la educación regular? ¿Por qué va por detrás en los cambios educativos marcados por el Estado? ¿Tiene que ir por delante de la educación regular? ¿Qué innovación pedagógica puede compartir la universidad?

Para terminar, se indican tres cuestiones para seguir pensando y construyendo la educación universitaria.

Primero, es necesario distanciarse de los modelos educativos simplificadores. Realizar reformas educativas con base en elementos simples y aislados, como las competencias, los proyectos socioproductivos, la liberación, la descolonización, las experticias didácticas, etc., es actuar con una visión simplificadora, con una concepción de educación reactiva, inmadura que busca afirmarse a partir de aspectos aislados que se asumen como claves para organizar el sentido de la educación.

Tradicionalmente, la formación profesional se centra en el desarrollo de conocimientos y habilidades profesionales. Este es un ejemplo de educación simplificadora. Es necesario pensar en el desarrollo integral del estudiante, en el desarrollo de la personalidad del profesional, en su forma de ser y vivir, en su sentido de vida, su vocación y ética.

En esta dirección, es necesario redefinir la misión de la educación, al sujeto de la educación, los propósitos educativos, el currículum de formación profesional, la concepción de la metodología y técnicas de enseñanza, así como la concepción y las técnicas de evaluación. Todos estos aspectos deben ser reflexionados y organizados con relación al imperativo de cuidar la vida de la comunidad en la que el ser humano convive y se autorrealiza.

Un panorama sobre la investigación educativa en el IEB

Mario Yapu Condo¹

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mesa N° 3

La inter y multidisciplinariedad en el IEB

Introducción a la Mesa N° 3: Multi e interdisciplinariedad. El atolladero de la disciplina

Galia Domic Peredo¹

El Instituto de Estudios Bolivianos y la publicación de los resultados de investigación institucional en “Estudios Bolivianos”, por más de 19 años, presentan una peculiaridad con relación a la mayoría de los institutos de investigaciones universitarios de la UMSA; al igual que sus publicaciones, ambos albergan un conjunto de investigadores provenientes de diferentes especialidades y disciplinas de las ciencias humanas y sociales. Historiadoras científicas de la educación, sociólogas, literatas, psicólogas, lingüistas, filósofas², etc. Todas ellas se encuentran estrechadas por un lazo institucional único: la diversidad disciplinar, con la que investigan, muchas veces, en diálogo mutuo.

Sin embargo, esta dinámica, que conjunciona varias disciplinas, se ve acosada por un fantasma, que muchas veces, angustia a las investigadoras. El mismo creó un “imaginario” social sobre el “deber ser” de la actividad de investigación, y que, utilizando las palabras de Freud, condicen al “malestar” de la cultura moderna. La investigación científica, al igual que el peculiar accionar de la actividad social mercantil, se encuentran cruzadas por un fantasma: el del supuesto de una realidad “trascendental” que determina, de alguna manera, la actividad investigativa. Este “malestar” provoca frecuentemente una cierta sensación de inconsistencia disciplinar que llevará a la reclusión de los investiga-

1 Doctora en Filosofía por el CEPIES-UMSA en convenio con la Universidad de Bremen, Alemania. Docente e investigadora.

2 Se utilizó de manera premeditada la generalización no masculina, puesto que la mayoría del plantel de investigadoras del Instituto de Estudios Bolivianos, a todo lo largo de estos veinte años, está constituido por investigadoras mujeres.

dores, luego del encuentro multidisciplinar o interdisciplinar, al relativo confort de sus espacios disciplinares. Puesto que, en el caso de la actividad científica, esta comodidad se ve agitada por una imposibilidad permanente: la de escapar al atolladero de cada disciplina. Tomando las palabras del Dr. Antezana, la interdisciplinariedad se define como aquella que:

“multiplica los sentidos de su objeto de estudio, utilizando perspectivas distintas en su tratamiento o análisis”. Por su parte, la multidisciplinariedad no reduce el objeto a su perspectiva, sino, desde ella, propone sentidos complementarios...”³

Aún en ambos casos, el límite disciplinar se hace presente. Sea del lado del “adjetivo” o del “sustantivo”, ambos suponen la prevalencia de la mirada disciplinar, atascadas en las condiciones que se imponen en el imaginario de la actividad científica como necesarias e irreductibles.

Para poder abordar los problemas del quehacer investigativo, sobre todo aquellos de su “malestar”, no podemos dejar de comprender el eje de la constitución de aquello que se impuso como la norma dentro de esta actividad propiamente moderna. Las condiciones “normales” del funcionamiento de la ciencia, que partieron imponiéndose desde las denominadas ciencias naturales (o exactas) a las ciencias sociales, son el meollo de la comprensión del atolladero disciplinar que nos ocupan hoy día. Estas condiciones se plasman en tres elementos, los cuales delimitan el accionar científico: tener un cuerpo teórico propio, con el que se focaliza una mirada sobre un “objeto” de estudio. En segundo lugar, y por último, como concatenación de ambos, lograr articular un método, y con él una serie de técnicas e instrumentos que se asumen especiales en consonancia con cada una de las perspectivas teóricas que asume cada disciplina. Se encuentra totalmente claro, para los actores de los procesos de investigación, que el vértice de estos tres componentes regulares del quehacer “científico”, es la posición teórica, a pesar que la misma no sea la única o la mejor. Y la pretensión es que este cuerpo teórico, como opción elegida, sea sostenida a todo lo largo de la investigación, otorgando coherencia al proceso mismo. La decisión teórica, como punto articulador de la delimitación, tanto del “objeto” de estudio como del método, otorga validez a los resultados.

Esta visión “normalizadora” del quehacer científico emerge desde el desarrollo de las nociones positivistas, concretamente desde la fiscalización que enfatiza la existencia de un solo método. Todo ello, tiene como principio fundamental el proceder en el establecimiento de las relaciones de “causa” y “efecto”; y el establecimiento de esta relación de determinación como aquella generalizable para otros “casos”. Puesto que el prurito fundamental del “quehacer científico”

3 La presente definición la encontrará el lector páginas más abajo en el comentario realizado, para este evento, por el Dr. Antezana.

es la develación de las “Leyes” en esas realidades de carácter universal a las que apunta la investigación científica en último término. Estos principios, que según el positivismo, constituyen la investigación científica, articulan, también, el carácter disciplinar del conocimiento. Puesto que lo crucial para este paradigma radica en el principio metodológico fundamental, que, como señalamos más arriba, es único: el develamiento de las leyes, esas realidades trascendentales, en su continua identificación, hacen a la elaboración científica.

Justamente, para el positivismo, lo imposible de concebir es que pueda existir una combinación teórica que constituya un “objeto” nebuloso sobre el que se erige el saber científico. Esta elaboración abstracta que constituye el objeto, en los hechos, no puede ser asumido como lo que es: un constructo disciplinar, o da lo mismo, multi- e interdisciplinar. Una afrenta para el positivismo es el desfase que supone el involucramiento de varias teorías en la construcción teórica, por que ello supone el desvanecimiento de las fronteras disciplinares y, por consiguiente, la pérdida de la consistencia y coherencia que la teoría otorga a la investigación científica, su positividad (el constructo abstracto general deseado). Este supuesto del quehacer investigativo: la necesidad de partir de generalidades para encontrar otros abstractos generales, como condición de su labor, es la base de la producción científica. Así como el olvido necesario de la existencia de concretos, sabemos que están allí, pero aún así, hacemos como si, los olvidáramos. En otras palabras, todos los investigadores saben que a pesar de que existen una serie posible infinita de teorías sobre su objeto de estudio, lo que le otorga validez a su investigación, es la selección de una de ellas, aquella abstracción general, que pueda explicar esa realidad en sus términos generales, abstractos y trascendentales. No importa si luego esta disciplinariedad se complementa desde una “multiplicación de los sentidos” en las dinámicas multi- e interdisciplinares, en ambos casos, se deja intacta la disciplina en su pretensión de diferencia, en su abstracción general y trascendental.

En el diccionario de María Moliner se colocan las siguientes definiciones de los términos *multidisciplinar* e *interdisciplinar*:

“- *Multidisciplinar*: común a varias disciplinas o materias.

- *Interdisciplinar* o *interdisciplinario*: que engloba varias disciplinas o supone la colaboración de varias de ellas.”⁴

Lo problemático en estas dos definiciones parece ser, a primera vista, la definición de lo interdisciplinar, pues en la definición de la multidisciplinariedad, se deja intacto todo el cuerpo estructurado y “normalizado” de la ciencia, donde

4 Veáse en la siguiente dirección de correo electrónico: Fernández Toledo, P. “Interdisciplinariedad en la ciencia: Puntos de encuentro entre lingüística aplicada y documentación”, en: Revista Electrónica de estudios filológicos. Nº 6, 2003., 13, 10.2015. <https://www.um.es/tonosdigital/znum6/estudios/Fdeztoledo.htm>

cada perspectiva aborda, con distintos matices, el mismo objeto. Pero, lo interdisciplinario supone la multiplicación de sentidos “englobando” a varias disciplinas, que en última instancia, no afectan ni la construcción teórica propia, por tanto, tampoco el objeto de estudio y menos el método, desde el espacio disciplinar.

Puesto que asumir “aquello” que se investiga de la realidad es una “construcción”, como ese “hilo a tierra”, es mucho mas una lanza que atraviesa la compleja construcción disciplinar, *todo esto es olvidado*. No habría mayor afrenta, sobre todo, para la visión positivista que se impuso, desde Comte, en las ciencias sociales, como también para las visiones racionalistas ilustradas. En términos generales, si no se accionara bajo el olvido de la construcción abstracto teórica que supone la construcción disciplinar, no existiría el que hacer científico. Por ello, la consistencia de una disciplina debe su solidez a la armonía que conserve respecto a su elección teórica, a pesar de saber que no es la única alternativa posible. El quehacer “científico” se halla atravesado por este olvido, por este “hacer como sí”, para prestarnos las palabras exactas de la acción fetiche del mundo moderno que atraviesa la práctica de la investigación. A pesar de que todos sabemos que la realidad, en su concreción, es única, hacemos como si ella estaría atravesada por un “algo” trascendental que la estructura. Por ello, Marx, en “El Capital”, habla de la acción fetichista como una actividad en la que el proceso general es de una “inversión”: “Esta inversión por la cual lo concreto y sensible cuenta únicamente como forma en que se manifiesta lo general-abstracto, y no, a la inversa lo general abstracto como propiedad de lo concreto.” (1975:1026)⁵.

En pocas palabras, el malestar que atraviesa la investigación disciplinar es la actividad social moderna extendida al imaginario científico, la insatisfacción de encuentro con lo pleno y último: el abstracto general, la “Ley”, como finalidad del proceso de investigación. La ilusión está precisamente en la actividad de investigación, en la meta del develamiento de este trascendental. El filósofo esloveno Žižek señala:

“Lo que ellos dejan de lado, lo que reconocen falsamente, no es la realidad, sino la ilusión que estructura su realidad, su actividad social real. Saben muy bien como son las cosas, pero aún así, hacen como si no lo supieran”. (1992:61)⁶

El “malestar” que se instaura en la sociedad moderna y que se presenta no solo en el quehacer científico es justamente la desazón. La incertidumbre que impone la visión positivista sobre un trascendental general, aquel de la “Ley”, se impone como sombra lacerante sobre lo múltiple, lo específico, lo particular, de los procesos de investigación y sus realidades. Freud señaló que Marx fue el primero en descubrir este fantasma que atraviesa el conjunto de la sociedad moderna.

Para hablar de este atolladero que se impone desde la construcción misma

5 Marx, C. “El Capital”, e. Siglo XXI, México D.F., 1975.

6 Žižek, S. “El sublime objeto de la ideología”. E. Siglo XXI, 1992.

del conocimiento, con pretensión de cientificidad, y en perspectiva al mismo, es que se comprendió la mesa de multi- e interdisciplinariedad para debatir en torno a nuestras investigaciones; las cuales serán expuestas por la Dra. Rosario Rodríguez, la Dra. Ana Rebeca Prada y como invitado especial, desde afuera del instituto, el Dr. Antezana.

De la inter y de la multi-disciplinariedad en el proyecto Fiesta Popular Paceña

Ana Rebeca Prada Madrid¹

Las notas que siguen, expuestas en la mesa sobre Inter y Multi-Disciplinariedad en el evento celebrando los 20 años del Instituto de Estudios Bolivianos, revista de nuestra institución, tienen que ver con el complejo proceso de investigación en torno a la fiesta popular paceña, realizado durante tres años (2006-2008) bajo el título de: *La fiesta popular: Espejo de continuidades, creación y recreación. Exploración multidisciplinaria de un fenómeno paceño esencial*. De este proceso resultaron cinco publicaciones (Colección Fiesta Popular Paceña), las que fueron financiadas por la Cooperación Sueca (instancia que auspició todo el proceso de investigación) y realizadas por el IEB: *Carnaval Paceño y Jisk'a Anata* (2009; de los equipos de la Dra. Beatriz Rossells y de la Dra. Yolanda Borrega), *Entrada Folklórica Universitaria: Historia, protagonistas, testimonios y documentos* (2009; del equipo del Dr. Fernando Cajías), *Gran Poder: La Morenada* (2009; de los equipos de la Dra. Rossana Barragán y del Lic. Cleverth Cárdenas), *Fiesta Cívica: Construcción de lo Cívico y Políticas Festivas* (2009; del equipo de la Dra. Eugenia Bridikhina), *Literatura y Fiesta* (2010; materiales investigados en aula, Dr. G. Mariaca, Lic. Lucy Jemio de Literatura). Participaron en el proceso de investigación una cantidad importante de jóvenes investigadores, provenientes de varias carreras de la Facultad de Humanidades, y los muy conocidos investigadores mencionados antes, la mayoría de ellos son de las carreras de Historia y de Literatura.

Lo que sigue es la transcripción de una participación que fue más bien una reminiscencia oral, no leída, que pretendía reflexionar, por un lado, sobre el tema de la inter y la multi-disciplinariedad, pero, por otro, también celebrar parte de la historia del IEB en cuanto hace a investigaciones serias e importantes en este caso, en torno a un tema proteico como es el de la fiesta popular en La Paz y en el país. Asimismo,

1 Ana Rebeca Prada es crítica literaria y ensayista.

pretende recordar ante un público amigo, la experiencia como coordinadora general de tan hermoso y complejo proyecto.

Voy hablar de una experiencia que fue muy particular y que se dio entre el 2006 y 2008 en el Instituto. No hacía mucho, había iniciado sus actividades en la universidad la cooperación sueca (ASDI), en el campo de la promoción de la formación y especialización de docentes, pero también en el de la promoción de la investigación. Nos presentamos como proyecto del Instituto a esta convocatoria, con el objetivo de captar un financiamiento que nos permitiera realizar una investigación más ambiciosa. Fue una época muy linda en el Instituto, pues María Luisa Soux y varias historiadoras, aquí presentes, estaban también con un proyecto en torno a la historia de Oruro, un ambicioso y muy rico proyecto, el que además incluía la obtención de doctorados en el extranjero. También colegas de Lingüística, como Zacarías Alavi, y su equipo de Lengua Aymara de esa carrera y de otras carreras de la Facultad, igualmente tenían un proyecto muy amplio e importante, que también significó la especialización a nivel de doctorado y maestría: el de la Enciclopedia Aymara. Los tres proyectos fueron financiados por ASDI. Hubo un momento, pues, que un número muy importante de investigadores del IEB, tanto titulares como interinos y adscritos, estaban involucrados en estos tres grandes proyectos.

Entonces, fueron unos años muy lindos en el Instituto porque estábamos muy estimulados, digamos, por esta atención y este apoyo que daba este financiamiento a nuestras investigaciones. La nuestra no fue una investigación tan grande como la de las historiadoras y los lingüistas, que eran investigaciones de mayor envergadura. Lo nuestro era un poco menos amplio, pero de todas maneras tenía una gran complejidad.

No olvidaré nunca el día en que María Luisa Soux estaba de directora del Instituto y en una reunión –de aquellas que teníamos constantemente en torno a la investigación– preguntó: “¿Qué vamos hacer ahora?” Y dijo luego: “Por qué no hacen una investigación sobre fiesta popular; es un objeto poco trabajado y el Instituto tiene investigadores de gran nivel en las áreas y disciplinas relacionadas a él; con recorridos de investigación tan distintos, con uso de aparatos teóricos y críticos tan diversos... Sería interesante que tomaran el objeto de fiesta popular”. Inmediatamente, la sugerencia resonó positivamente en varios de nosotros. Yo me hice cargo del proyecto y para preparar esta intervención he retornado a los documentos e informes, a la cantidad de cosas que los financiadores y el DIPGIS (la Dirección de Postgrado, Investigación e Interacción Social de la UMSA). Fue un dolor de cabeza –lo confieso–, a veces incluso muy, muy difícil por lo tremendamente complicada que es la burocracia universitaria. Pero, recordando aquel tiempo ahora, con ustedes, por suerte (eso nos hace siempre nuestra mente), sólo me viene lo más lindo, las bellas reuniones y eventos que tuvimos y

organizamos, la densa conversación en torno a la fiesta, la convocatoria que suscitamos en la UMSA y afuera. No recuerdo tanto, pues, lo arduo de la burocracia. Aunque, sí debo decir, que una la piensa dos veces antes de embarcarse en un proceso similar, pues el tiempo que toma el trámite, la confección de documentos, la organización de una y mil cosas, es realmente tremendo.

La forma en que presentó la idea de esta investigación Marilú Soux ya apunta hacia la congregación de disciplinas, de saberes, de experiencias diversas con metodologías y procedimientos de investigación, lo que de hecho fue una dimensión sustantiva del proyecto. Sí hubo más historiadores y especialistas en Literatura, pero se dio el diálogo entre disciplinas, un contagio de procedimientos entre especialistas, un intento de generar aproximaciones que se abrieran a lo inter-disciplinario dado un objeto tan complejo —proteico en verdad—. O sea: el objeto bajo estudio en verdad requería de aperturas, nuevas indagaciones, de ir más allá de nuestros individuales hábitos académicos... Es verdad, sin embargo, y más abajo lo elaboraremos, que tenemos una fuerte tendencia a seguir nuestros hábitos y a repetir nuestros caminos. Siento que hubo momentos en el intenso proceso de diálogo, en los varios eventos realizados precisamente aquí, en el MUSEF, en ciertos elementos de las publicaciones en que el proyecto se torna efectivamente inter-disciplinario. Pero, muy generalmente, puedo afirmar que, repito, tendemos a albergarnos en nuestros nichos disciplinarios, en nuestras formas de generar conocimiento. Dicho esto como una necesaria auto-crítica, paso a hablar del proyecto en sí para luego volver sobre esto.

Yo tuve la suerte de participar en un proyecto que me permitió acercarme mucho a intelectuales importantísimos del país y que estaban directamente vinculados al Instituto, como titulares o interinos, o que se incorporaron indirectamente, como adscritos o simplemente como investigadores invitados al proyecto. Se formó un equipo realmente impresionante. Rossana Barragán fue en gran medida quien representó un centro importante de imaginación y promoción del proyecto, no sólo porque tiene gran experiencia en investigación, sino porque ella obviamente conoce y tiene una trayectoria larga en temas de La Paz y lo popular. Fernando Cajías se incorporó inmediatamente, porque obviamente no sólo es gran bailarín en comparsas populares, sino que ha trabajado mucho la historia de las fiestas y conoce mucho del tema. Está también, Beatriz Rossells que tiene una larga trayectoria en el estudio de las fiestas, la música y las danzas populares en general, siendo precisamente el tema del Carnaval Paceño un tema muy importante en su investigación. Se incorporaron colegas de Turismo, intentando incluir en el proyecto el componente turístico que implica toda fiesta en cuanto a la dimensión de la difusión y a la dimensión económica también; Turismo aportó en todo caso con su conocimiento sobre el Jisk'a Anata.

El tomo creado con un equipo de Turismo e Historia por Fernando Cajías, hace una historia de la Entrada Universitaria, una puesta en escenario de todas las implicaciones a lo largo de los años de este monumento de evento universi-

tario. Recorre la importancia de ciertos fundadores y protagonistas de la fiesta institucional, que se ha convertido en una entrada gigante. Toca el tema institucional, y lo particular que es ¡crear una fiesta por resolución universitaria! Cajías estuvo allí desde el principio, no sólo como fundador de la fiesta y autoridad universitaria, sino como conocido bailarín. La dimensión testimonial es importante.

Eugenia Bridikhina se incorporó trabajando algo que era muy nuevo, muy distinto, y que creo trajo al proyecto una dimensión novedosa y de renovadas articulaciones sobre la fiesta. El tomo de Fiesta Cívica es muy especial en la colección, por el entramado que ella hace con el factor político, entrando en el uso político de la fiesta. En los últimos años hemos visto el claro uso que hace el Estado de la fiesta como contexto para su propia escenificación y promoción. Bridikhina rastrea las entradas y los desfiles, así como últimamente se van acercando y fusionando, habiéndolos siempre pensado como cosas muy distintas. Por un lado, está la escenificación coreográfica de lo festivo, la entrada, y, por otro, el desfile de carácter más político, las escenificaciones políticas. Entonces, es un libro muy interesante porque añade ese factor político al tema.

Literatura y Fiesta es un libro algo distinto, pues recoge, más que investigaciones tal y como las hicieron los otros colegas, experiencias y experimentos realizados en aula con el tema de la fiesta popular. Guillermo Mariaca hizo que los estudiantes de su seminario en Literatura leyeran la fiesta (El Gran Poder) desde la matriz de lectura de diversos géneros literarios; realizó un ejercicio discursivo. En este mismo tomo, encontramos a Lucy Jemio, colega que tiene una muy importante trayectoria en el trabajo con historia oral y tradición oral, y que conduce hace mucho tiempo el Seminario de Cultura Popular de la Carrera de Literatura. Ella propuso trabajar paralelamente al desenvolvimiento del proyecto una fiesta muy particular y muy paceña en el contexto de su seminario: la fiesta de los muertos. Encontrarán allí todo un despliegue en fotografías y estudio de la celebración del Día de Difuntos en su dimensión indígena-urbana, con salidas al campo y a lo rural.

Cleverth Cárdenas, que trabaja precisamente aquí, en el MUSEF, integró un elemento que nos entusiasmó muchísimo, porque era algo realmente nuevo en el estudio de la fiesta: la cuestión de género, es decir las mujeres o las construcciones genéricas dentro de la fiesta y particularmente en el Gran Poder —que, dicho sea de paso, eventualmente se constituyó en tema de disertación doctoral—. El tomo en el que encontramos las investigaciones de Rossana Barragán es un tomo muy especial —a decir de Luis H. Antezana que me precedió en la palabra, se trata del libro más importante de la colección—. La investigación de Rossana Barragán versa sobre “la fiesta del poder y el poder de la fiesta”, en la que se explora la dimensión organizacional de la fiesta, la dimensión económica y el tema de lo que se juega en ella en cuanto a prestigios y en cuanto a poder propiamente dicho.

Si sumamos todo lo que acabo de describirles a través de las publicaciones de la investigación, se habrán dado cuenta el material de primer orden que en

ellas se despliega, y la seriedad y novedad con las que todos los integrantes de los equipos se condujeron en el proceso. Las miradas con que se realizaron los procesos de investigación y redacción de hallazgos son miradas atentas, experimentadas, abiertas a la novedad y a la densidad de este fenómeno urbano, fuertemente aymara en la mayoría de los casos.

Aparte de esta dimensión, la del trabajo en toda máquina de los tan conocidos investigadores que hemos mencionado, se incorporaron en total y a lo largo de los tres años de trabajo 35 investigadores jóvenes², provenientes de distintas carreras de Humanidades e incluso —en algún caso— de otra facultad. El componente de formación de investigadores fue fundamental. No nos cansábamos de decir entre los investigadores ‘más viejos’ que dada la oportunidad, los jóvenes estudiantes de la UMSA pueden manifestar niveles impresionantes de capacidad de trabajo y entrega, y acompañar las investigaciones con notable inteligencia y creatividad. Los libros han integrado en la mayoría de los casos los trabajos de los estudiantes, marcando muy claramente cuáles fueron sus contribuciones precisas.

He descrito aquí muy rapidito el proyecto, ahora quisiera pasar a hacer una reflexión sobre precisamente lo que nos congrega aquí, que es el tema de la multi y de la interdisciplinaridad. Yo creo —y con esto vuelvo a lo que decía al principio de esta participación— que fue un proyecto, poniéndonos la mano al pecho, más multidisciplinario que interdisciplinario, en el sentido de que, a pesar de que hay ciertos lugares en las publicaciones donde se logra una interdisciplinaridad, en realidad nos costó mucho salir de nuestros nichos disciplinarios. Llegó un momento en que teníamos conversaciones extraordinarias, como les digo; tuvimos eventos de reflexión de gran envergadura precisamente en el MUSEF, que en aquellos años era dirigido por Ramiro Molina, quien nos acogió con gran generosidad. Hubo muchas conversaciones donde se llegó a un intercambio que perfilaba la interdisciplinaridad: lo que significa que fuimos capaces de imaginar salir de nuestras fronteras y hábitos tanto disciplinarios como personales en tanto investigadores. Entonces, había como un encuentro interdisciplinario potente que se estaba perfilando, que se perfila a momentos, pero yo creo que en últimas nos costó mucho. Tal vez estoy siendo injusta, pero en términos muy generales nos costó mucho rebasar nuestros propios lugares o escenarios de construcción de

2 Lo que denominamos *formación de investigadores junior* fue una de las actividades fundamentales de la investigación. La formación de los 35 investigadores junior, incorporados al Proyecto vía auxiliares de investigación, Becas-trabajo o adscripción ad-honorem, se llevó a cabo en constante contacto con los coordinadores de los equipos. Participaron aprendiendo todas las fases de investigación: búsqueda de datos en biblioteca y hemeroteca; colaboración en la catalogación de libros, fotos, videos; entrevistas a los actores en las fiestas; grabación de voces en las fiestas, tomas de fotos y videos; transcripción de las grabaciones; redacción de informes; presentación de avances en eventos públicos. La mayoría de estos investigadores-estudiantes participaron en todas las actividades organizadas por el Proyecto, formando parte integrante y no sólo auxiliar del mismo.

conocimiento. Yo creo que ahí tenemos que hacer un análisis bien importante de lo que hacemos; es decir, hasta qué punto un equipo puede de alguna manera dejar lo multi y entrar en lo verdaderamente interdisciplinario. Como les digo, a momentos sí se pudo, pero en general y en última instancia todo el mundo retornaba un poco a su zona de confort y trabajaba en lo que buenamente manejaba mejor.

Luego de decir lo que acabo de decir, digamos lo que se hizo en pro de la inter-disciplina. En primer lugar, insisto, los diálogos entre equipos fue de una riqueza impresionante. Era como entrar en el laboratorio o en el taller de tal o cual investigador, y mirar allí como se hacen las cosas, intentando en el proceso intervenir en ello con sugerencias de lecturas, con sugerencias sobre procedimientos, etc. Se leyó teoría conjuntamente o se compartieron lecturas que tenía que ver ya con una perspectiva que iba más allá de las disciplinas, que incluso apuntaba a la transdisciplinariedad.

De hecho, la fiesta popular es un objeto que te exige absolutamente –ya lo decíamos– ir más allá de la disciplina. En este sentido, entramos a cuestiones vinculadas a la identidad, a la performatividad, a la política y su escenificación, al tema de la coreografía vinculada a política o al cuerpo, a la economía, a la cuestión étnica, a la cuestión género. Todo ello tiene que ver con áreas de ser trabajadas más allá de las disciplinas o en una congregación creativa de ellas. En este sentido, los investigadores que pusieron en el centro del escenario de su investigación las áreas de la identidad, del género, de lo festivo, de lo étnico, el cuerpo, necesariamente estaban jugando con la inter-disciplina, pues si bien hay formas de tratar esto de manera muy cerrada y limitada, está claro que la densidad epistemológica y teórica de estas nociones rompe con los vocabularios estrictamente disciplinarios.

Arriesgando una paradoja, diré inmediatamente lo siguiente: se me hizo en todo momento evidente que nosotros, los investigadores los bolivianos, tendemos a trabajar interdisciplinariamente de hecho y casi naturalmente en lo que hacemos individualmente. Cuando decía más arriba que tendíamos a retornar a nuestros nichos disciplinarios, pensaba inmediatamente en lo poco estrictamente disciplinarios son esos nuestros nichos. Por ejemplo, Beatriz Rossells trabaja en historia y antropología indistintamente; Rossana Barragán se mueve entre la historia y el discurso organizacional y de poder; Cleverth Cárdenas despliega nociones de género y cuerpo, que poco ya tienen que ver con una sola disciplina. Casi me animaría a decir que la experiencia cultural y política de nuestro cotidiano como paceños y bolivianos, y la particularidad de nuestro trabajo en la universidad, hace que todos tendamos a incorporar en nuestras bibliografías tópicos que exceden obviamente nuestras disciplinas de base. No ocurre en todo los casos, por supuesto. Pero, en los equipos con los que trabajamos en Fiesta Popular, podría ver muy de cerca que, en realidad, todos se conducían de manera muy amplia y heterogénea –digamos– en lo que hace a la construcción de terrenos teóricos y de reflexión.

El análisis de discurso, la antropología, el análisis de símbolos, la filosofía, la cuestión étnica, los estudios culturales, la teoría política (como áreas entre disciplinarias y transdisciplinarias) aparecían en todo momento en las discusiones y en las bibliografías. Es casi como que la densidad apremiante de nuestra cultura, de nuestra historia y nuestra política –tan estridentes todo el tiempo y todos los días en nuestras vidas– hace que sea muy difícil retraerte a un discurso intelectual cerrado, limitado. Pareciera que nos vemos interpelados por esas complejidad a complejizar nuestros discursos académicos, de investigación. (Lo que, por un lado, puede llegar a describir una particularidad y hasta una cualidad de nuestro trabajo; pero, por otro lado, qué complicado no poder trabajar en la delimitación de una disciplina *primero, en la base, de inicio*... Es decir, qué grave no poder separar la política, la historia de aquello que hacemos como parte de la academia, que debería también poder tener *autonomía* respecto de esa potente interpelación de lo social. Este es otro tema de discusión urgente).

Entonces, matizo lo que dije antes. Es decir, nos hemos quedado, en últimas, en lo que sabemos hacer, pero, cuando uno entra en los libros se da cuenta claramente que en realidad muchos de nosotros, casi el total, trabajamos naturalmente a través de lo disciplinario. Ningún historiador es puramente historiador, ningún literato es puramente literato –en otros contextos universitarios una puede ver hasta cierto punto especializaciones extraordinariamente precisas–. Repito: hay algo muy paradójico y –espero– muy complejo en lo que digo. Me cuesta expresarlo, pero, trataré: en un costado, esto pasa no por una incapacidad pero sí por una inercia hacia tu propio nicho de alguna manera; y, en otro costado, pasa por un reconocimiento de que nosotros en realidad trabajamos a través de la disciplina. Veo esto en Galia Domic y en Rosario Rodríguez, que me acompañan en esta mesa; cuando tenemos reuniones del Instituto, ellas nunca hablan expresamente *desde* lo literario o estrictamente *desde* lo filosófico o lo educativo, siempre están hablando de aparatos de estudios y percepción más complejos.

Entonces, todo ello tiene que ver con un problema que yo creo que debemos seguir trabajando, como potencial, pero también, quién sabe, como extraña cualidad que nos aleja también de la posibilidad (y el derecho) de trabajar disciplina pura. Si es que tal cosa existe. Yo por ejemplo, y muchos de mis colegas en Literatura, estamos leyendo siempre filosofía, historia y análisis de la cultura, teoría de la imagen, historia intelectual. Creo que hay una *curiosidad* –tal vez muy propia del Sur y dadas, otra vez, las interpelaciones de las que somos beneficiarios o ¿víctimas?– casi inherente al trabajo intelectual. Anoto aquí de pasada que conozco n casos de licenciados de la UMSA que se van a postgrados extranjeros y se ‘comen el mundo’ como decimos: su curiosidad, su formación, su forma de mezclar cosas siempre los convierten en postgraduantes siempre extra-ordinarios. He ahí una forma de demostrar lo que quiero decir...

Todo ello, creo que hay que potenciarlo en diálogos serios sobre nuestras *formas de crear conocimiento*. No quiero decir que todo boliviano, sólo por ser-

lo, sea automáticamente inter o trans-disciplinario. Pero, que he podido comprobar algo de ello en las conversaciones de los equipos de investigación de Fiesta Popular, viendo de cerca la forma de proceder en la investigación y en la concreción de resultados. Tenemos que mirar cuáles son los nichos disciplinarios en los que nos afincan nuestras carreras y la naturaleza de nuestra docencia; y, de allí, pensar en cómo se arman estos nichos y qué particularidades tienen cuenta en este caso, en la UMSA cuenta.

Los cinco libros en los que resultó la investigación Fiesta Popular son una colección heterogénea y desigual, pero es el producto de uno de los intentos, creo yo, más importantes que ha tenido el Instituto en proponerse y llevar a cabo una investigación multitudinaria (es decir, con múltiples equipos e investigadores) de cariz inter-disciplinario. Es justo y necesario reconocer, sin embargo, que uno de los procesos (o intentos de procesos) más importantes de inter-disciplinariedad lo tuvo desde antes el Instituto en el grupo de investigación Discursos, Historia y Cultura, cuyos miembros, provenientes sobre todo de las carreras de Literatura e Historia, propiciaron investigaciones que pueden encontrarse en los libros *El discurso de la evangelización del siglo XVI* (2001) o *El discurso del pre-52* (2004), los que se plantearon en gran medida objetos de análisis que convocaban las más diversas entradas y un fuerte diálogo entre disciplinas. El trabajo de este grupo de investigación, claramente, es precursor del trabajo de los equipos de Fiesta Popular.

Algo que debe marcar de manera contundente es la masiva movilización que significaron varios de los procesos de investigación de los equipos en cuanto a el trabajo de campo y participación en las fiestas y entradas. Hubo en varios investigadores el impulso inmediato de ir, encontrarse con los actores, participar en los rituales previos, en la fiesta misma y en los rituales posteriores...

Otro elemento fundamental fue el acopio de materiales: grabaciones, fotografías, todo tipo de materiales vinculados a las diversas fiestas. El Archivo de La Paz, del que era en esos años directora Rossana Barragán, cobijó la colección de estos materiales de todos los equipos. Bajo Fiesta Popular Paceña podrá encontrarse una impresionante colección de imágenes de las diferentes fiestas – imágenes que entraron masivamente en las publicaciones. Si algo especial tienen los cinco libros de la colección es su magnífica dimensión fotográfica, lo que se hizo en consideración al elemento visual que necesariamente impera en las fiestas. Pero, el Archivo también guarda invitaciones, programas, documentos y una colección muy significativa de libros vinculados a la fiesta en general, la que fue comprada y trabajada en el proceso de investigación.

Como en todos los casos de los proyectos financiados por ASDI, el IEB terminó potenciado tecnológicamente con los equipos, máquinas y otros insumos comprados por los proyectos sobre Oruro, sobre la Enciclopedia Aymara y sobre Fiesta Popular.

Quiero recordar, por último, los eventos que congregaron gran público y que estuvieron entre los momentos más importantes del proceso de investigación de Fiesta Popular; entre otros (que se llevaron a cabo en diferentes lugares de la UMSA y otras instituciones paceñas, así como en el extranjero)³, tenemos los siguientes eventos realizados aquí, en el MUSEF:

Seminario “La fiesta se debate: Entre vivencias e interpretación de la Morenada” (octubre de 2007)

Seminario “Historia y protagonistas de la Entrada Universitaria” (diciembre de 2006; septiembre de 2007).

Seminario “La Fiesta se debate II. Entre fiesta y fiesta: entre Jisk’a Anata y Carnaval Criollo (noviembre de 2007)

- 3 Se realizaron con periodicidad reuniones entre equipos, en instalaciones del IEB, el Archivo y otras en la Facultad de Humanidades. Además, los miembros de los equipos participaron en diversos eventos, llevando avances de la investigación a los mismos u organizando mesas en torno al tema Fiesta. Listamos a continuación algunas de estas actividades: Ponencia “Identidad y memoria en la fiesta en Bolivia”, *IV Encuentro Internacional sobre el Barroco “La Fiesta”*, Unión Latina, La Paz, 4/07. B. Rossells; ponencia “La música: Inexplorada veta de la riqueza en Bolivia”, *Ciclo de Mesas de Debate*, Conservatorio Nacional de Música (4/07). B. Rossells; ponencia “El Jisk’a Anata y su importancia turística”, *Seminario Las fiestas paceñas y la actividad turística*, Carrera de Turismo-UMSA. Yolanda Borrega; ponencia “El Imaginario sobre lo étnico en la Entrada Universitaria de La Paz”, *Coloquio Apropiación y recreación de las danzas indígenas en las entradas folclóricas urbanas*, Espacio Patiño, 9/2/07. Fernando Cajías; Mesa “Fiesta popular”, *Reunión Anual de Etnología*, MUSEF, La Paz, 2007. Participación de miembros senior y junior del Proyecto; ponencia a dos voces “La Entrada Universitaria y la Prensa. 1988-1991”, *Reunión Anual de Etnología*, MUSEF, 22-25/8/07. Fernando Cajías y Stephanie Vargas; mesa “Estética(s) de la fiesta” (11/10/07), *Encuentro Estética(s) Contemporáneas*, Espacio Patiño, La Paz (8-12/10/07). Participaron: B. Rossells, F. Cajías, C. Cárdenas y AR Prada; Mesa “Fiesta popular paceña” (9/11/07), *Seminario de Avances de Investigación-IEB*, La Paz (8-9/11/07). Coordinadores y estudiantes de seis de los equipos de investigación; ponencia “Teatralización del poder”, *IV Congreso Nacional de Sociología. Crisis estatal procesos sociales de cambio 2003-2007*, 23/11/07. La Paz, MUSEF. E. Bridikhina; mesa temática por área de investigación: Humanidades, Trabajo Social, Arquitectura (11/12/07), *I Encuentro de Investigadores UMSA-2007*, La Paz (10-11/12/07). Participaron: C. Cárdenas, B. Rossells, AR Prada; ponencia “Ch’utas, pepinos y cholas: la nueva sociedad de La Paz”, *2do Encuentro Internacional sobre estudios de Fiesta, Nación y Cultura*. Universidad Nacional de Colombia/Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia/Universidad de Cartagena. Bogotá, Colombia (12-15/3/08). B. Rossells; ponencia “100 años de Carnaval en La Paz”, *XXII Reunión Anual de Etnología*, MUSEF, La Paz 8/08. B. Rossells; mesa “La fiesta popular en Bolivia: reflexiones teóricas e intervenciones políticas sobre la relación entre ficción indígena y ficción moderna” (14/8/08), *Jornadas Andinas de Literatura Latinoamericana*, Santiago de Chile (11-15/08/08). Participaron: R. Barragán, C. Cárdenas, O. Rocha, G. Mariaca y AR Prada; ponencia “La celebración del Corpus Cristi: puesta en escena. La práctica religiosa festiva en Charcas colonial”, *Jornadas de Estudio sobre Pensamiento, Cultura y Sociedad colonial. Fiesta y religión en la América colonial (siglos XVI-XVIII)*. Lima, 3-6/9/08. E. Bridikhina.

“1er. Encuentro de Investigadores y Actores Sociales del Carnaval Paceño”, con miembros de la Asociación (abril de 2008).

Seminario de resultados finales de investigación “Fiestas populares paceñas: Una investigación interdisciplinaria” (23 y 24 de julio de 2008). Evento que contó con la entrada al auditorio de miembros de Las Rosas de Viacha, bailando al son de la Morenada.

Lo único que me resta decir es que aprendí una multiplicidad de cosas al coordinar el proyecto de Fiesta Popular. Todo el tema administrativo-burocrático universitario, por un lado; todo el tema de la organización de eventos en los más diversos espacios y con los más diversos participantes; pero, sobre todo, aprendí muchísimo sobre la fiesta popular y sobre La Paz. Por eso, les agradezco enormemente a todos mis colegas y a todos los estudiantes que participaron en el proceso de esta tan importante investigación.

Inter y multidisciplinariedad. Algunos apuntes

Luis Huáscar Antezana Juárez¹

Para esta participación, se me ha encargado leer los siguientes materiales: los números 13 y 22 de la revista *Estudios Bolivianos*, el N° 13 dedicado al tema “El espacio urbano andino: escenario de reversiones y reinversiones del orden simbólico colonial”, el n. 22 dedicado al tema “Repensando imaginario y nación”, y los cinco volúmenes de las investigaciones dedicadas a las fiestas en La Paz y sus alrededores, es decir, los volúmenes titulados (1) Carnaval paceño, (2) Entrada folklórica universitaria, (3) *Gran Poder: La Morenada*, (4) Fiesta Cívica y (5) Literatura y fiesta. Eso, por un lado.

Por otro, de acuerdo al programa de este aniversario, deberé tratar estos materiales desde su perspectiva inter y multidisciplinaria, como indica el título de esta sesión. Tendrán que ser algo pacientes conmigo, pues, pese a mi relativa familiaridad con alguno de los “campos culturales” en juego, digámoslo a lo Bourdieu, tal el campo literario, hay muchos otros campos que me son relativamente ajenos y, algunos, hasta bastante ajenos. En estos casos, los relativamente y los bastante ajenos, mi actitud de lector no es ciertamente pasiva, pero mi atención se ha orientado simplemente a tratar de ver cuánto aprendo acerca del objeto estudiado y, en consecuencia, en qué medida la o las disciplinas en juego ha sido o han sido capaces de comunicar sus resultados a un lego en las variables en juego, sin perderlo en el camino. Pero, además, aun en el campo literario no faltan cruces interdisciplinarios nada fáciles de captar más o menos directamente; por ejemplo, en el material mencionado, hay un trabajo sobre un libro de ciencia ficción comparado con otros de testimonios orales que utiliza a autores como Malinowski o Geertz, antropólogos, o Prada, filósofo y semiótico, y, ahí, claro, hay que estar

1 Luis H. Antezana es doctor en filosofía.

no más familiarizado con esos campos (antropológico y filológico) para valorar los alcances del trabajo. Ya diré algo más al respecto, pero, ya que mencioné la ciencia ficción, se me viene a la mente uno de sus clásicos que trata, precisamente, el tema que nos ocupa: el de la inter y multidisciplinaridad. Me refiero a *El viaje del Beagle Espacial* de A. E. van Vogt (1939). En homenaje al barco de Darwin, este Beagle, ahora espacial, va a explorar científicamente todo el Universo, cartografiado, digamos, pero no realmente conocido. Todas las disciplinas, habidas y por haber, están ahí representadas con enormes recursos de personal y, claro, de laboratorios e instrumentos, salvo una que a duras penas fue finalmente incluida. Elliott Grosvenor es el único representante de una nueva ciencia llamada Nexialismo. Aunque, a la larga, hasta dirigirá la expedición, al principio, Grosvenor es un don Nadie en esa comunidad científica y, entre otros, a manera de hacerse notar, ofrece cursos de su disciplina para los demás científicos. Me hubiera gustado tomar uno de sus cursos porque, como reza su aviso, es justo lo que se necesita para tratar un tema como el que nos ocupa. Su aviso ofrece:

Nexialism is the science of joining in an orderly fashion the knowledge of one field of learning with other fields. It provides techniques for speeding up the processes of absorbing knowledge and of using effectively what has been learned. You are cordially invited to attend (1992: 60).

Aunque, hoy en día, la globalización económica y la explosión galáctica de los medios de comunicación vía internet, satélites y *tukuimas*, permite cree que los conocimientos, las ciencias y las disciplinas están, finalmente, relacionadas y que, con paciencia, se pueden discernir los nudos relativos que permitirían ir de un campo a otro sin mayores problemas, por ahora, eso es, sólo una casi ilusión, “un mito,” diría el joven Barthes. No sólo la física, arquetipo de la “ciencia dura,” carece de teoría unificada sino, ejemplarmente, hasta los servicios de seguridad de los EE UU se dieron cuenta de que, en el fondo, estaban incomunicados pese a su prácticamente ilimitado poder mediático, amén del económico. Hasta la NSA hubiera querido asistir a los cursos de Grosvenor. En fin.

Este marco, algo hiperbólico quizá, no implica necesariamente que, en los hechos, falten notables resultados inter o multidisciplinarios, algo que se nota, sobre todo, por el lado de las llamadas “técnicas.” Esto debido, muy probablemente, a aquello de que, como se dice, “los científicos descubren y los técnicos e ingenieros inventan.” Desde ya, dicho sea de paso, es casi imposible imaginar un buen resultado inter o multidisciplinario a cualquier nivel que no suponga un alto grado de invención: el acto de encontrarle un punto de convergencia pertinente para varias y diversas disciplinas ante un objeto de estudio posiblemente común, no sólo exige un alto grado de abstracción sino de invención. Como diría quizá Ch. S. Pierce, el padre de la semiótica, ahí, no se trata de deducciones ni de inducciones sino de abducciones y éstas, como se sabe, son saltos de abstracción

más imaginación, en otras palabras, saltos de invención. En todo caso, los buenos resultados de trabajo inter o multidisciplinario son los que enseñan, comunican, demuestran más allá de los supuestos, marcos o hábitos de las disciplinas en juego y, a su manera, “sorprenden,” diría, a sus receptores, sobre todo, a los que frecuentan las disciplinas en juego. “¡Quién hubiera creído que la conjunción de un físico (Crick) y un biólogo (Watson) haya permitido descubrir la estructura del ADN!” Para los legos en las disciplinas en juego, reitero, la sorpresa consistiría en re-conocer algo nuevo sin perderse en laberintos de especulación teórica o inconsistencias en las argumentaciones. Vayamos, ahora, a la interdisciplinariedad. Seguro que Grosvenor también tenía un cursillo al respecto.

En sus rutinas, se dice, las “ciencias duras,” cada una por su lado, poseen un aparato teórico común, bastante homogéneo, para todos sus usuarios, en cambio, las disciplinas tienden a multiplicar sus aparatos teóricos aunque, eso sí, comparten un mismo objeto de estudio. Aunque Feyerabend no estaría de acuerdo, bajo esa perspectiva, los estudios literarios serían una disciplina, pues, pese a las afinidades y resonancias entre los criterios utilizados en sus investigaciones, en rigor, carecen de un horizonte teórico común. No hay nada raro en ello, dicho sea de paso, basta pensar en que, aunque todos los humanos comparten un mismo mundo, no faltan miles de explicaciones, algunas harto distintas, sobre ese mismo conjunto de datos y hechos. Yendo a los materiales que nos guían, por ejemplo, podemos fácilmente ver como un mismo objeto, la novela *Juan de la Rosa* de Nataniel Aguirre, ha sido y es leída y argumentada de manera distinta, de acuerdo a los criterios que se utilizan. Un atajo en ese sentido, es el trabajo de Martín Mercado en el volumen 22 de la revista *Estudios Bolivianos*, dedicado al tema “Repensando Imaginario y Nación”. Ahí, Martín Mercado, al revisar la crítica literaria sobre *Juan de La Rosa*, muestra claramente cómo cada trabajo trata el tema bajo distintas perspectivas y, claro, llegan a conclusiones hasta opuestas. Con matices, se diría que, en esos trabajos hay tantas naciones e imaginarios en juego en *Juan de Rosa* que... o la novela es riquísima al respecto o los análisis amoldan su objeto de estudio a su perspectiva teórica... Pienso que es más probable esto que aquello. Dicho sea de paso, *Juan de la Rosa* es un objeto privilegiado en este número 22, además del trabajo de Mercado, hay otros 3 que también se ocupan de ella, lo que, además de ver los matices de la interdisciplinariedad nos permite lanzar líneas hacia la multidisciplinariedad. En efecto, además de un trabajo de Omar Salinas de literatura comparada (los narradores en *Juan de la Rosa* y *Muerta ciudad viva* de Ferrufino Coqueugniot sobre la nación ahí propuesta o rechazada), hay dos trabajos que, bajo el mismo horizonte, serían más multi que inter. El de Beatriz Rossells, dedicado a la música indígena implícita o explícita en *Juan de la Rosa*, trabajo que, aunque asume el lugar común de la “nación mestiza” que habría propuesto Aguirre, en cierta forma, matiza el sustantivo mostrando, entrelíneas, los ecos musicales de lo indígena en la novela. Este trabajo es, creo, más multi que inter: pues, no convierte, digamos, *Juan de*

la Rosa en un yaraví, un triste o un bolero de caballería disfrazado de novela, lo que haría una práctica inter, de esas que leen las obras según su perspectiva, sino, un poco desde fuera, complejiza las lecturas de la novela vía su subrayado de la música implícita o explícita en ella.

Algo semejante aporta Fernando Unzueta en su contextualización de *Juan de la Rosa* en su primera publicación, es decir, en el universo de los folletines difundidos por los periódicos de la época, en este caso, vía *El Heraldó*. Al pasar, Unzueta, examinando el detalle de ese tipo de publicaciones, relativiza la verosimilitud de que Aguirre no sea el autor de la novela, algo que andaba de moda cuando se hizo evidente esa primera forma de publicación. Desde una filología histórica –“hemerográfica,” llamémosla así–, Unzueta propone una posibilidad que, por deformación profesional, encuentro muy sugerente: la de rescatar la lectura de folletín, es decir, una lectura de esta novela, entornada por todo tipo de informaciones y noticias propias a la época. Aunque lo supone, Unzueta no subraya que, además, esa lectura sería serial, de poco a poco, con el suspenso que implica toda aparición serial. “¿Encontrará Juanito a su padre?”, nos podríamos, por ejemplo, preguntar en ese camino. Hay varias maneras de discernir ese tipo de lectura a retazos y entornada de información inmediata: la filológico-histórica, a ver si hay rastros analíticos de esa actividad, aquí o en otras partes; la empírica, es decir, montar una muestra de lectores que lean en esas condiciones, hasta se podrían utilizar los métodos neurológicos que, actualmente, vía computadores, miden, entre otros, ese tipo de lecturas; y, personalmente, me gustaría un ensayo, en el buen sentido conjetural de la palabra y del género en su forma clásica, un ensayo que reflexione sobre las lecturas seriales, siguiendo, por ejemplo, las series que ofrece la TV... En cualquier caso, el trabajo de Unzueta sería más multi que inter ya que, pese al origen, no hace de *Juan de la Rosa* un mero folletín, sino aporta a reconocer y, quizá, rescatar sus condiciones de enunciación, las que, en este caso, no ignorarían su correspondiente lectura. Aquí, el aporte multi consiste en reconocer que no sólo hablan Juanito, el viejo soldado independentista o Aguirre sino que, al mismo tiempo, se interpela a alguien que los “escucha” (lee), poco a poco y entornados por avisos de compra venta, resoluciones municipales, matrimonios y, digamos, obituarios...

Con estos casos, como índices de la diferencia entre la inter y la multidisciplinaridad, diría que la inter multiplica los sentidos de su objeto de estudio utilizando perspectivas distintas en su tratamiento o análisis, por su parte, la multidisciplinaridad no reduce el objeto a su perspectiva, sino, desde ella, propone sentidos complementarios. Bien visto, en ambos casos se multiplican los sentidos, pero, en el segundo, estos son más adjetivos convergentes que presentación de sustantivos. Seguro que no faltan trabajos inter que operan adjetivamente o, al revés, multi que tienden a la sustantivación, pero, en abstracto y cuando no priman los excesos, los inter multiplican sentidos sustantivos y los multi proponen adjetivos convergentes. Dicho sea gramaticalmente.

Inter y multi-disciplinariedad en el IEB

Rosario Rodríguez Márquez¹

Primera intervención

El tiempo en que funcionaba el equipo de investigación: “Discursos, historia y cultura” en el IEB, activa en el ‘ahora’ el no-ya de la añoranza. Inevitablemente, desde ella; pero que en este caso también obliga a la no atribución. Por mi parte, de la vivencia y experiencia de cada uno de los integrantes del equipo (que además fue fluctuante), voy a tratar de compartir de manera parcial y fragmentaria la experiencia de la investigación multi e interdisciplinaria, docente-estudiantil vivida. Un parcial resultado de ella fue la publicación del libro colectivo: *Estudios bolivianos* N° 13, denominado: “El espacio urbano andino: escenario de reversiones y reinversiones del orden simbólico colonial”.

La Publicación del IEB, en sus distintas ediciones, hasta llegar al N°13, al que voy a aludir más específicamente, ha cambiado de carácter. Sobre todo, los primeros números se organizaban en torno a variados artículos, a la manera de una revista especializada en Humanidades, modalidad a la que ahora (2014-2015) ha retornado. Sin embargo, se fue constituyendo, en su andar, en un libro colectivo que reunía la obra de entre tres a seis autores. En función a ese nuevo carácter, el equipo: “Discursos, historia y cultura”, decidió introducir —en consulta con el consejo técnico de nuestra unidad académica— algunas modificaciones en la edición, como ser: en el índice que antes incluía sólo el título de la obra individual, se introdujeron los diferentes capítulos y/o subcapítulos correspondientes al “breve libro” de cada autor, que en este caso fueron:

Esther Aillón S. “Sucre: la ciudad letrada. Ensayo sobre la experiencia social del espacio urbano”.

1 Doctora en Literatura, docente e investigadora en el IEB.

Marcelo Villena. “Ejercicios capitulares con algunos textos de Jaime Saenz y Blanca Wiethüchter”.

Eugenia Bridikhina. “Desafiando los límites del espacio colonial: La población negra en Potosí”.

Nivardo Rodríguez. “El discurso anarquista-individualista en el seminario “Arte y Trabajo (ciudad de Cochabamba 1921-1934)”.

Rosario Rodríguez Márquez. “El espacio urbano andino, entretejido desde la literatura. De Juan de la Rosa a los múltiples rostros de Sara Chura”.

Iván Oroza. “La lógica de la cosmovisión andina, una aproximación”.

El número incluyó también un nuevo espacio: “Breves miradas a trabajos y autores” (pp.435-450), donde, además de la tradicional sucinta referencia biográfica de los escritores, dos profesores universitarios hicieron una corta lectura y dieron su opinión en torno a cada obra. Cumplieron, de esta suerte, quizás, con un soporte académico que excede y enriquece la función de presentación breve que, en el caso de los libros individuales, suele desempeñar la contratapa o las solapas. Esto le sirve al lector, a manera de resumen, como un adelanto de aquello que trata cada obra. Desde ese espacio, al trabajo de investigación, se sumaron las propuestas breves de lectura de nueve investigadores. La intervención, en este espacio, fue ejecutada por los miembros: Rossana Barragán, Magdalena Cajías, Isabel Bastos, Dora Cajías de Villagomez, Elizabeth Monasterios, Eduardo Murillo, Ana Rebeca Prada, Beatriz Rossels e Iván Salazar.

El apoyo del director Juan Carlos Orihuela y del reducidísimo equipo administrativo del Instituto (Sra. Moira Durán y Lic. Diego Pomar) hizo posible esta publicación. Diego, –además– entre muchas de las otras cosas que hizo, recogió la sugerencia del equipo: en el listado que el texto destina a las publicaciones del IEB, no se citaran los anteriores ejemplares de la Revista *Estudios bolivianos* (1 al 12) sólo por el número, sino que se explicitara su contenido para abrir así la información a los lectores.

Hoy también, deseamos festejar el trabajo de equipo que el Instituto de Estudios Bolivianos posibilitó, permitiendo unir el trabajo individual al de un cuerpo colectivo de investigación docente-estudiantil interdisciplinario, lo que ha sido enriquecedor en muchos y diversos sentidos, difícil aquí de ser explicitados.

Finalmente, al diálogo de ese libro colectivo se sumó, aunque sesgada-mente, desde la tapa, la voz de Giomar Mesa a través de su cuadro “La challa” (1994). Desde el lenguaje pictórico confirma, tal vez, que hacen falta otros ojos “capaces de mirar más allá, aunque no más lejos” (Piñeiro en su novela *Cuando Sara Chura despierte*), para ver esa otra ciudad que transcurre, debajo de las mesas, en el caso del cuadro y el mapa pintado de la urbe de Potosí colonial. No en vano, se esparce en la portada de *Estudios Bolivianos* N° 13 el trasfondo del cuadro en primer plano. Se presenta una ciudad con más de una piel, donde,

en una de ellas, se subraya el movimiento y el misterio a través de las hojas de coca, la mistura, el feto de llama y los misterios de azúcar. La potencia de estos elementos se pone de manifiesto en el espacio de la *challa*, la mesa ritual y la fiesta andina, que —si bien parecen flotar en el aire—, también aparentan subrayar una cierta permanencia, frente a otra ciudad, digamos externa, en permanente situación de trasiego —a la que, se habrá oído, hacen constante alusión las *Actas Capitulares de La Ciudad de La Paz*. Nosotros (el equipo discursos, historia y cultura) en nuestro “Manifiesto” y Marcelo Villena, quien no dudará en hablar del “destino portátil de nuestra ciudad”, convocada en el cuadro a partir de las cajas que anuncian el inminente traslado, más aún, vemos que unas están cerradas y otras abiertas, pero que contradictoriamente, sólo anuncian y no concretan nunca el trasiego. Entonces, ¿el traslado se hace sólo en la piel superficial, mientras la de adentro permanece? “Lo más probable es, quién sabe”, como dice el dicho popular que tanto le gustaba a Blanca Wiethüchter, a cuya permanente y encariñada presencia, el equipo decidió dedicar este libro: “A Blanca Wiethüchter. Desde este mundo del que ya nada te separa”

Segunda intervención

Estudios Bolivianos N°13 tiene dos antecedentes fundamentales que fueron creando parte de su andar y posibilidad. Me refiero, por un lado, a la Revista *Estudios Bolivianos* N° 9, denominada: “El discurso de la evangelización del siglo XVI”, que refiere al trabajo de otro grupo interdisciplinario de “Discursos Historia y Cultura”, coordinado en este caso por la Dra. Ximena Medinaceli. Allí, cinco investigadores de historia y literatura, más tres universitarios auxiliares de investigación de la Carrera de Lingüística “encararon el trabajo de explorar, desde distintos puntos de vista, el texto del sermonario, en un intenso proceso de diálogo y encuentro de disciplinas y perspectivas conceptuales y metodológicas”. Por otro lado, la Revista *Estudios Bolivianos* N° 12, denominada: “La cultura del pre-52”, donde la Dra. Ana Rebeca Prada (coordinadora) y la Dras. Magdalena Cajías, Beatriz Rossels y yo, más los universitarios Pablo Quisbert y Jhonny Canedo, reunimos una variedad de enfoques y énfasis en torno a los discursos, la historia y la cultura de las décadas previas a la Revolución de 1952. “...este conjunto de abordajes multidisciplinares rastrea una compleja figuración de la época en la que se armó finalmente una conciencia de nación (...) que desembocó en una de las revoluciones más radicales del continente”². A continuación trato de esbozar, en poquísimos y gruesos trazos, ciertas características estructurales y funcionales de los distintos grupos del IEB. Uno de los cuales fue

2 Cito, en estos casos, simplemente algo de lo dicho en las contratas de ambos importantísimos números.

el de “Discursos, historia y cultura”, en tres distintos momentos y enfrentando diferentes programas de investigación.

- Lecturas compartidas de bibliografía básica o de propuestas teórico/metodológicas y posterior discusión de las mismas al interior del grupo.
- Ofertas de herramientas de investigación para ser activadas por los integrantes del equipo. Por ejemplo, la noción de “abigarramiento” de Zavaleta Mercado; o, “la ciudad letrada” de Ángel Rama (que fue puesta entre signos de interrogación por Esther Ayllón al oponer a la misma, las chicherías, como otro lugar clave de socialización en el Sucre de la época estudiada). Por otro lado, un largo etcétera de otras nociones que fueron analizadas, discutidas, conversadas y, en muchos casos, activadas en las diferentes investigaciones.
- Discusiones y debates en torno a lo leído, a los avances presentados, a las inevitables marcas y estilos de algunos de los miembros del equipo. En esos espacios, se remarcaban o afloraban más, evidentemente, en el trabajo conjunto con posicionamientos contradictorios o contrarios frente a determinadas nociones, términos, propuestas críticas y/o teóricas, etc.
- Diálogo intertextual inmediato y activo entre los trabajos de los compañeros del equipo de investigación y cuya huella –a veces explícita, a veces subyacente– se marcó en los distintos trabajos. Por ejemplo, desde mi perspectiva personal, el trabajo que realizamos con Eugenia Bridikina reflexionó con la pregunta/comentario de la Dra. Esther Ayllón en torno a que si *Juan de la Rosa* es una novela histórica o no. Todo esto colaboró en mi posibilidad de expresar, de manera más clara, las rupturas o espacios de fuga que, al respecto, la obra de Nataniel Aguirre, significa.
- El denominado “Manifiesto anti-costumbrista”, que sirve de prólogo a la Revista *Estudios Bolivianos* N° 13, se constituyó en uno de los espacios más complejos y enriquecedores para la práctica de la investigación en equipo. En la concepción de la revista, el armado y la escritura del mismo intervinieron todos y cada uno de los miembros del equipo. En ella quedaron plasmadas muchas de las inquietudes que confrontamos en torno a la investigación. El área al que nos adscribimos, las líneas que nos pautaron, los entramados que eran resultados concretos de las investigaciones llevadas adelante y de las inquietudes, impulsó nuestro trabajo.
- El placer de lograr una hermosa publicación (el libro como objeto) tampoco nos fue ajena. Gozamos del placer de diseñar una tapa sugerente y dialogante con la preocupación central que movía el trabajo del equipo. Pero, visto desde el ahora, hubo también una que otra omisión importante: en la hoja de datos se señala el cuadro de Giomar Mesa que ilustra en primer plano la tapa; pero se omite la mención a que la composición y diseño de la portada del libro, no en vano, pone como trasfondo un mapa de la Villa Imperial de

Potosí, como uno de los símbolos más fuertes del espacio urbano colonial. Este cuadro también fue tomado –a su vez– de la tapa de: “Encuentro. Revista boliviana de cultura”³.

- A pesar de una errata grave como la mencionada y vacíos que pudieron salvarse mejor, estamos convencidos de que este tipo de publicaciones o libros colectivos y, fundamentalmente, el trabajo en equipos multi e inter-disciplinarios, así como docente-estudiantiles, debe continuar paralelamente a la publicación de *Estudios Bolivianos* como revista. Una causa poderosa para intentar recuperar la integridad y el trabajo de investigación, es luchar en contra de la desarticulación en más de un sentido, con medidas adoptadas por las anteriores autoridades rectorales de nuestra propia Universidad.

Tercera intervención

Creo que las tres experiencias apuntadas han permitido tránsitos diversos entre la multi y la inter-disciplina, en el trabajo de investigación llevado adelante por el equipo “Discursos, historia y cultura” del IEB. En torno a esos tres momentos y espacios diferentes, se concretaron en las publicaciones de los N° 9, 12 y 13 de *Estudios Bolivianos*, donde participaron investigadores docentes y estudiantes. Por tanto, reitero la importancia de re-conformar el tipo de equipos de trabajo de investigación que en el pasado el IEB logró constituir. Finalmente, quiero subrayar, además, el enriquecimiento y la formación en investigación del trabajo en equipo. El alcance, proyecciones y repercusiones de esta modalidad permiten la reflexión y apertura a líneas, áreas temáticas y proyectos concretos; así como a enfoques metodológicos y teóricos. Además, algo que parece obvio, pero quiero resaltar, es que la modalidad de publicación, como libros colectivos de estos números, permite la difusión de trabajos extensos de investigación, que no tienen cabida en una revista, ni siquiera en la de *Estudios Bolivianos*.

3 Año I. 1-julio 1988 (en el remarco se señala: Descripción d zero rico ê ymperial villa d Potosí. Se pintó en la misma Villa a costa de Franc Ant. Lopez Ortega por el Mro. Gaspar Miguel Berrío. En 24 de Septiembre de 1758).

Mesa N° 4

Imaginarios y representaciones sociales

Introducción a la Mesa N° 4: Imaginarios

María Lily Maric Palenque¹

Con mucho gusto dirijo hoy la mesa de imaginarios y/o representaciones sociales, temas de importancia en cuanto ocuparse de los imaginarios es ocuparse —de cómo funciona el mundo— ese mundo construido por los seres humanos, “instituido de significado”, significados que se convierten en marco interpretativo para dar asidero a la experiencia social e individual.

Francesca Randazzo señala que los imaginarios son ese ESO, que permite entender el sentido de las cosas, es “eso” que nos falta al tener una sensación de incompreensión cuando visitamos una cultura distinta a la nuestra, o cuando nos remontamos en el tiempo sin comprender ya las viejas usanzas. Los imaginarios nos remiten a las múltiples significaciones que en conjunto conforman el marco de referencia o campo semántico que permiten comprender y aprehender la realidad socialmente dada. A decir de José Luis Pintos, un reconocido estudioso del tema, los imaginarios son: “Aquellas representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación y de integración social y que hacen visible la invisibilidad social”. Esta premisa “hacer visible lo invisible”, sintetiza el término imaginario, es decir, las regulaciones sociales adquieren “materialidad” sólo cuando son puestas en escenas a través de las actuaciones debidamente sancionadas y reguladas de los comportamientos individuales.

Aclaremos este concepto de imaginarios con un ejemplo, la palabra “amor”. ¿Qué es amor? Amor, es un término difícil de delimitar en una definición operacional que le permita ser observable y denotativa, sin embargo esto no incide en nuestra comprensión. Las personas “saben” qué es el amor y los sentimientos asociados a tal término, así lo asumen al ver determinadas imágenes, oír expresiones, u observar comportamientos en correspondencia.

¹ Doctora en psicología por la Universidad de Lovaina-Belgica.

El imaginario de la palabra amor constituye un repertorio de sentidos que se han legitimado en un marco social y cultural para interpretar comportamientos sociales y legitimar determinadas valoraciones ideológicas y culturales. La Dra. Lifeng Cheng, del Departamento de Estudios Chinos de la Universidad de Salamanca, señala que la palabra amor es un artefacto cultural que corresponde a la comunidad de habla española, por lo que el amor es un concepto lengua-específico y también cultura-específico. De ahí que es un concepto que ha dado lugar a muchas definiciones amplias y vagas, además de ser un proceso dinámico que está en continuo cambio en el transcurso de la relación, el amor es entonces un fenómeno construido por el discurso social en un momento histórico y culturalmente dado, (Hendrick, 1992). Para los psicólogos Karen y Kenneth Dion (1993) la cultura tendría una gran influencia en el imaginario sobre amor, así en las culturas individualistas el amor hace a la decisión de establecer pareja, mientras que en las culturas colectivas la formación de pareja es una decisión de las personas mayores, se basan en arreglos que hacen las familias y que son aceptados por los individuos. Por lo que parafraseando a Daid Krech, diremos que: “aunque a un forastero la conducta del hombre, tribu o nación le pueden parecer extrañas, para ese hombre, tribu o nación sus conductas tienen sentido en términos de sus propias visiones o sea de sus propios imaginarios”.

En este marco se desarrollan los trabajos que tenemos a bien presentar, donde el imaginario, señalado por Castoriadis, como un juego de lenguaje de múltiples constelaciones arquetipales que actúan en nuestra alma, en nuestra psiquis, constituyendo los valores, actitudes, creencias, formas de ser, hacer, estar y hacer en sociedad, será el tema presentado por la Lic. Carla Reque.

Lo imaginario como categoría antropológica primordial y sintética, gracias al cual es posible comprender las producciones artísticas de una sociedad y las representaciones racionales que la constituyen, así como el conjunto de la cultura, ya que comprende las imágenes producidas o por producir, las imágenes pasadas y las posibles imágenes será desarrollado por la Dra. Beatriz Rossel.

La importancia de la lengua en la formación de imaginarios es destacado en el trabajo del Dr. Ignacio Apaza, de la carrera de lingüística, este autor se adentrará en las profundidades lingüísticas del aymara, descubriendo una lengua distinta no sólo en la obiedad de su vocabulario y sintaxis, sino y primordialmente, en las diferencias a menudo incompatibles de percibir, pensar, sentir de sus hablantes, mostrándonos que las lenguas no son apenas dos códigos de representación de una misma realidad, sino códigos que representan mundos diferentes.

Para concluir, debemos señalar que la revista que hoy tenemos a bien agasajar, Estudios Bolivianos, ha presentado en diversos números artículos de varios autores nacionales y extranjeros que, desde distintos campos, se han referido al imaginario. La producción sobre imaginarios puede ser revisada entre otros, en el N° 21 dedicados a estudios de género y el N° 22 destinado especialmente a

imaginarios y nación. En general, durante estos 20 años, la publicación del IEB sobre esta temática, ha sido amplia y nos ha permitido acercarnos a los pensamientos y distintas formas de encarar los procesos sociales que hacen al estado plurinacional de Bolivia. Si bien carreras como psicología, historia, literatura también han contribuido con estudios sobre imaginarios, el tiempo que disponemos no permite presentarlos.

Cabe señalar que se han publicado libros desde el área de la psicología producidos por la Dra. María Lily Maric, desde la filosofía por la Dra. Galia Domic, en literatura por la Dra. Rosario Rodríguez. Y sobre todo no podemos en un día como hoy, cuando la Corte Internacional de la Haya aceptó la demanda interpuesta por el gobierno boliviano, dejar de mencionar los trabajos sobre imaginarios de nuestra colega investigadora del IEB, Dra. Magdalena Cajias, quien no puede acompañarnos porque se encuentra en la república de Chile, como cónsul general de Bolivia, efectiviza ante ese país, la política de los pueblos, o sea, llevando a los hermanos chilenos los imaginarios del pueblo boliviano sobre nuestro anhelo de negociar una salida al mar. Esta temática que está siendo estudiada por el IEB, en el marco del convenio firmado con la Universidad de Tarapacá de Arica, (referente a determinar en trabajo conjunto con los hermanos chilenos), y abarca los imaginarios existentes en bolivianos y chilenos. Los resultados que esperamos de ambas universidades contribuirán a generar una cultura de paz e integración en la región.

Sin más que decir, dejo con ustedes a nuestros investigadores, resaltando que los comentarios serán realizados por el Dr. Felipe Aliaga de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, Colombia, quien dirige la Red de Imaginarios en esa prestigiosa universidad y con quien tenemos el grato honor de contar el día de hoy.

El imaginario filosófico: Una aproximación a imaginario y nación en la novela *Juan de la Rosa* y “*Theatrum Ginecologicum*” desde la perspectiva de Cornelius Castoriadis

Carla Reque Miranda¹

Las nociones de representaciones sociales aparecen a lo largo de los 20 años de la Revista *Estudios Bolivianos*, por ejemplo: en el N° 9; denominado “Discurso de la evangelización del siglo XVI”. Según Roberto Choque Canqui, en: “La cosmovisión andina y la evangelización de los aymara-quechuas”, es importante establecer los elementos de la cosmovisión andina para comprender la importancia moral y espiritual del hombre. La realidad de la naturaleza y del hombre, como una unidad, funcionan como mecanismos para enfrentar la política evangelizadora cristiana. Esta concepción apunta a modificar la mirada religiosa desde la perspectiva de la historia lineal, lo que implica una contraposición del dios de los conquistadores con el mundo indígena pagano.

En el N° 15; denominado “Políticas públicas educativas”, el artículo “La interculturalidad y los conceptos conexos en la nueva ley educativa” de Galia Domic, se define la representación del concepto interculturalidad en la Ley educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez. Allí hace su aparición, junto con otros conceptos conexos que vuelven a marcar las líneas generales de la demanda social y la gestión estatal.

¹ Es licenciada en filosofía por la Universidad Mayor de San Andrés, investigadora del IEB en la gestión 2015.

A partir de estos conceptos, más allá de definir características de los procesos educativos y marcar un sistema de derechos, genera otros conceptos que vuelven a marcar las líneas generales de la demanda social y la gestión estatal.

En tanto, armamento simbólico que da sentido a dicha ley, estas líneas representan el proceso de construcción del imaginario sobre procesos educativos en la representación de un concepto más acorde con los cambios y necesidades de los sujetos sociales creadores de instituciones.

En *Estudios Bolivianos* N° 12, denominado: “La cultura pre 52”, el artículo: “Discurso indigenista pre 52 en Yanakuna de Jesús Lara” aparecen nuevamente los imaginarios del indigenismo como corriente literaria, ideológica y filosófica. Este artículo muestra las representaciones sociales en la novela quechua Yanakuna; en dichas representaciones se interpreta el imaginario filosóficamente a través de la narración. Allí aparece un imaginario “opresor” del indio, así como también, se distingue, en el personaje de Wayra, la realidad de un imaginario en constante construcción por los sujetos histórico-sociales. Wayra cuestiona el silencio en que los indios soportaban los abusos, mostrando así, la concepción de que esta realidad puede ser cambiada, desde ellos mismos, en oposición al imaginario funcionalista que representa su suegra, doña Kathira, cuando dice que los indios vinieron a este mundo a sufrir.

En esta novela quechua de Jesús Lara, interactúan las dos dimensiones del imaginario en la reproducción y justificación de una realidad vivida en un constructo simbólico que oprime; y la dimensión liberadora que puede cambiar esa realidad instituida, vivida y simbólica a través de la acción que representa y reclama el personaje de Wayra.

En *Estudios Bolivianos* N° 13, denominado: “La lógica de la cosmovisión andina”, Iván Oroza empieza su texto con la afirmación: “hay más que occidente”. A partir de esta idea sitúa el artículo desde la categoría de imaginario social, pues muestra la dimensión emancipadora y en el puro nivel simbólico. Despojarse de la lógica clásica, como única estructura fundante del pensamiento, implica una difícil liberación, pues la realidad nos muestra que, aun cuando se logran cambios en la estructura social, solo se “maquillan” las instituciones. En este sentido, abordar la lógica andina es abordar la estructura misma de la representación del pensamiento andino.

En *Estudios Bolivianos* N° 17, denominado: “Teoría y filosofía”; el trabajo: “La filosofía de la historia de Giambattista Vico”, de Daniel Elío-Calvo, formula, desde la Scienza Nuova de Vico, principios comunes a todos los pueblos y un sentido de la historia a partir de la convergencia de lo verdadero y el hecho *verum et factum convertuntur*. Según Elío-Calvo, Vico plantea que se puede conocer, realmente, solo lo que se crea; así el hombre puede tener un conocimiento cierto de la historia, que es creación suya. Este reconocimiento vichiano del protagonismo en la historia cambia la representación del quehacer humano otorgán-

dole la capacidad de autocrearse y no padecer la historia, sino protagonizarla. En este punto, se considera que existe una concordancia con la autocreación histórico-social de Castoriadis, aunque, para este último, la historia está siempre abierta y en Vico existe etapas determinadas por las que pasa el desarrollo histórico.

Un punto importante de este mismo artículo es la mención al dibujo de la portada del libro de Vico mismo que representa todo el argumento de la “Ciencia Nueva” a partir de objetos simbólicos adscritos cada uno a su contexto.

En *Estudios Bolivianos* N° 21, denominado: “Construcciones sociales sobre la mujer”, los diferentes artículos versan sobre imaginarios y representaciones en torno al concepto mujer, el rol femenino y la realidad de la mujer en la sociedad. Cito títulos de los artículos: “Eva y las Amazonas” de Blithz Lozada; “¿Mundos femeninos? Los espacios de sociabilidad de las mujeres en la ciudad de La Paz a inicios del siglo XIX” de María Luisa Soux; “La feminización de la enseñanza y construcción de identidades de género en la escuela primaria” de María Luisa Talavera, entre otros.

El presente trabajo se concentra en una aproximación a la producción intelectual sobre imaginarios y representaciones sociales del IEB a partir de la descripción de dos publicaciones del instituto. Para este fin, interpreto las categorías de Cornelius Castoriadis, para luego abordar, desde esta perspectiva filosófica, el artículo de Martín Mercado: “Imaginario y nación en la novela *Juan de la Rosa* (1825) de Nataniel Aguirre”, presentado en *Estudios Bolivianos* N° 22; estudio en el que el autor toma también ideas de Castoriadis en su exposición, centrándose en destacar la dimensión emancipadora de la novela. La otra aproximación es al libro: “*Theatrum Ginecologicum*”, de Blithz Lozada, que expone la representación de los roles sociales asignados por género; cabe aclarar, que en este último trabajo, el autor no toma en cuenta a Castoriadis; y lo que será expuesto es un intento propio de aplicar esta perspectiva para leer ambos trabajos.

Durante la exposición describo desde Castoriadis e intento interpretar al propio Castoriadis en términos concretos, mismos que proporcionan los mencionados trabajos.

Comienzo con una breve descripción del concepto imaginario en Castoriadis a manera de ilustrar el desarrollo posterior de mi lectura de “Imaginario y nación en *Juan de la Rosa*” y *Theatrum Ginecologicum*.

El imaginario social de Castoriadis

La perspectiva de Cornelius Castoriadis permite aproximarse a diversos tipos de concepciones sobre las representaciones sociales. Pues, elabora una filosofía que se articula en torno al postulado de la existencia de una creatividad absoluta de la acción humana e intenta construir una concepción de lo social histórico fundado sobre la autonomía creadora de los colectivos humanos. Esto

significa que con los imaginarios se estudia la capacidad de producción y reproducción de una sociedad mediante su producción cultural en sentido amplio; es decir, lo simbólico, mismo que antepone a todo condicionamiento material. Castoriadis difiere así críticamente del marxismo, considerándolo insuficiente para interpretar la sociedad y transformarla, pues las relaciones de producción responden al imaginario instituido e instituyente de la sociedad que es el que proporciona respuestas a las preguntas básicas como: ¿quiénes somos?, ¿qué necesitamos?, ¿qué tipo de personas queremos formar a través de la educación?, etc.

La obra de Cornelius Castoriadis se presenta como una elucidación, pues, “elucidar es el trabajo por el que los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan, i. e. la creación social histórica”².

La sociedad, creada y creante, concebida como acción, como producto deviniente del colectivo humano que en su interrelación, la conforma. La sociedad produce el imaginario social instituido e instituyente que es “...más que un mero reflejo especular de esta sociedad”³. Si bien el imaginario “refleja” la imagen de la sociedad, esta representación de figuras humanas en acción se ve a sí misma en sí misma, es el espejo que va construyendo. En este espejo se comprende la realidad y la racionalidad, por ser una creación social, histórica y psíquica, ya que, todo pensamiento de la sociedad y de la historia pertenece a la sociedad y a la historia.

Esta perspectiva filosófica, para entender el devenir de la sociedad y al hombre dentro de ella, no es más un ser pensante abstraído de todo espacio- temporal, sino agente de su propia historia, abierto a la interrelación con otros sujetos agentes del conjunto histórico, social y psíquico. Esta filosofía posibilita “... dar nivel ontológico a lo histórico social, revela el funcionamiento de este estrato del ser/ente total y aporta bases firmes para pensar la sociedad y su historia”⁴. Es importante aclarar que, en Castoriadis, no encontramos un concepto de historia definido por uno de sus aspectos o delimitado en función a su fin último, sino: “... la historia siempre está abierta porque la sociedad también lo está.”⁵ Es esta la concepción que permite entender la sociedad como un todo activo, producto de la experiencia humana que, a su vez, produce y condiciona la misma. Tal como antes mencioné, todo pensamiento de la sociedad está dentro de ella misma, producido por ella misma.

Castoriadis, con el tema de la autocreación de la sociedad, ha puesto la cuestión de la institución en toda su complejidad de autoproducción, autoreferencia y

2 Chapel, Sebastian. *L'imaginaire selon Cornelius Castoriadis*. La vie des idées, 2008.

3 Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. T. 10

4 Giraldo Isaza, Fabio. “El círculo de la creación. Una interrogación sin fin”. En: *Psiquis- sociedad: una crítica al racionalismo*. Compilación y edición Facultad de Economía UPTC. Tunja, Colombia, 1998.

5 Giraldo – Valenzuela. “Colombia: democracia y derechos humanos”. En: *Psiquis- sociedad: una crítica al racionalismo*. Compilación y edición Facultad de Economía UPTC. Tunja, Colombia, 1998.

autodestrucción. Cuando estos mismos sujetos productores se sienten oprimidos por las instituciones creadas por ellos, instituyen algo nuevo. Instituir implica poner en práctica una nueva forma de vida con su respectivo sentido. “Se trata, entonces, de retomar en su desenvolvimiento las cristalizaciones impuestas; es decir, “el hacer pensante”⁶ o sea, una nueva práctica que da sentido al quehacer humano, individual y colectivo agente.

La presente aproximación al estudio del imaginario social desde Castoriadis, se centra en describir cómo una creación social puede “independizarse” de sus creadores, deviniendo en una fuerza opresora. Al notar como dadas estas condiciones opresoras, el sujeto individual y la sociedad pueden emanciparse. Esto, según Castoriadis, “...pasa en todas las sociedades, ya que en todas ellas la alienación está instituida como factor de su propia constitución”. Es así que la emancipación es “...la posibilidad de cuestionar los imaginarios sociales para mostrar así su carácter construido y la facultad del ser humano para transformarlo.”⁷

El imaginario emancipador o libertario de Mercado

El artículo de Mercado, resalta la dimensión emancipadora antes que las delimitaciones (cuadros) propias de la puesta en escena de un guion en función a la reproducción de un sistema creado, que cuando no satisface más y empieza el malestar dentro de la sociedad que lo crea, ésta busca alterarlo generando un sentido diverso de él mismo (y dentro de él) que responda a la realidad (no digo necesidades, pues, las mismas necesidades son su producto) viva que le da su ser.

En “Imaginario y nación en *Juan de la Rosa*”, el autor menciona que se ha valorado negativamente el proyecto de nación propuesto desde la novela, por dar un mal uso al término imaginario, pues “... los intérpretes han recurrido al término ‘imaginario’ como sinónimo de ideología”. “Entendiendo por ella algo así como una falsa conciencia o una maniobra políticamente engañosa para crear una concepción de la nación que no corresponde a la compleja realidad histórica”⁸, señala Mercado. Con el fin de revalorar la propuesta de *Juan de la Rosa*, Mercado, redefine el concepto de imaginario, tomando la perspectiva de Castoriadis, para ver que: “... en tal concepto está implicada la posibilidad de emancipación de los sujetos sociales”⁹. Mercado define imaginario como:

6 Chapel, Sebastian. Op. cit. “Castoriadis a su, avec le thème de l’autocréation de la société, poser dans toute sa complexité la question de l’institution: qu’est-ce qu’instituer, autrement dit comment une nouvelle forme de vie, c’est-à-dire une nouvelle pratique douée de sens, peut-elle advenir parmi les hommes? Il s’agit donc de ressaisir dans son déploiement, contre toutes les cristallisations imposées, ce que Castoriadis appelle «le faire pensant»”.

7 Mercado, Martín. “Imaginario y nación en la crítica literaria de la novela Juan de la Rosa de Nataniel Aguirre”. “Repensando imaginario y nación”. Revista Estudio Bolivianos N° 22.

8 Mercado, M. op. cit.

9 Ibid.

“... una creación socio- histórica de instituciones, normas y símbolos que otorgan sentido al actuar de las personas, así como la justificación de la existencia de una realidad social... Un imaginario social es un esquema interpretativo de la realidad y no uno representativo, socialmente legitimado y con manifestaciones materiales históricamente elaboradas que brindan matrices culturales para la cohesión e identidad social que son difundidos por las instituciones sociales y son aceptados por los miembros que se sienten parte de ese mundo social. Un imaginario permite la inteligibilidad de un mundo social que no podemos representar en su totalidad, pero sí interpretar a partir de determinados símbolos y prácticas”¹⁰

En referencia a “La institución de la sociedad” de Castoriadis, Mercado afirma que el autor concibe la sociedad moderna como una entidad alienada que puede ser emancipada. En este punto, simplemente, recalco que esta mención implica la toma de conciencia “... es la capacidad que instituye lo instituido”.

La mención del trabajo de Mercado, a la necesidad de emancipación y búsqueda de respuestas existenciales, nos abre a la “tensión” entre individuo y sociedad, al plantearnos cómo es que somos creadores de un mismo sistema que nos oprime, carente de sentido en nuestras vidas, interrogantes estas que vislumbren una lucidez emancipadora, dado que este momento de crisis referido por el autor es el que exige respuestas, búsqueda de sentido.

Volviendo a Castoriadis, tomamos su distinción entre la imaginación radical del imaginario social instituyente. Este último se refiere al flujo creador que permite establecer un imaginario social instituido preexistente al individuo y que es la condición necesaria para otro nivel de ser, el ser social-histórico.

Partiendo del fundamento de lo viviente, la imaginación radical aparece como la primera fuente de creación, es un imaginario que crea de la nada imágenes y formas pero que no es suficiente para la creación del campo social-histórico, dado que la psique es a-social y a-histórica. Esta imaginación radical es el aspecto individual del imaginario que incluso para autodefinirse individual, necesita del imaginario colectivo. De ahí, la necesidad de socializar el ser psíquico a fin de sacarlo de su mundo y de fabricar un individuo social, un ser social histórico¹¹.

Entonces, la realidad demanda la imaginación radical del ser psíquico individual, pero ella es un lugar inmerso en un imaginario instituido que ha estado siempre ahí y le preexiste: el imaginario social instituyente colectivo. Lo social histórico define un nuevo modo de ser, en tanto que designa una forma ontológica que no se encuentra ni en el orden de lo viviente, ni en la psique pura reenviada en un universo pre-social. Una totalidad considerada por sus instituciones y por las significaciones que ellas encarnan, necesariamente sujetas en un proceso

10 Ibid.

11 Noury Mathieu, Cornelius Castoriadis, sociologue? Critique sociologique de l'ontologie de la création imaginaire sociale, aspects sociologiques. Vol 18, N° 1, mars 2011.

de autoalteración temporal, pues “cuando el hombre siente que no son las instituciones las que le sirve, sino que él se ha convertido en servidor suyo, comienzan los procesos de emancipación”.

Partiendo de la definición del imaginario social, como “... una creación socio- histórica, de instituciones, normas y símbolos que otorgan sentido al actuar de las personas así como la justificación de la existencia de una realidad social”. El autor destaca que, en Castoriadis, el imaginario debe ser coherente, completo y significativo. Dado el carácter significativo de un imaginario “permite la posibilidad de emanciparse de un determinado imaginario social”. Es así que la emancipación es “la posibilidad de cuestionar imaginarios sociales para mostrar así su carácter construido y la facultad del ser humano para transformarlos.”¹²

Entonces, lo social histórico define un nuevo modo de ser, en tanto que designa una forma ontológica que no se encuentra ni en el orden de lo viviente, en tanto tal, ni en el orden de la psique pura reenviada a un universo pre-social, una totalidad considerada por sus instituciones y por las significaciones que ellas encarnan, necesariamente sujetas en un proceso de autoalteración temporal.¹³

Este “proceso de autoalteración” es el que permite sentir y entender el carácter construido de las instituciones, que en la aproximación filosófica a la crítica literaria de Mercado, se expresa así:

Las insatisfacciones, las dudas existenciales y los deseos de mejorar la sociedad me parecen estar muy presentes en JDR, por lo que la novela no solo podría leerse como el cúmulo de errores del liberalismo del siglo XIX, sino también como uno de los aportes al discurso emancipatorio y de mejora de lo nacional y lo plurinacional de Bolivia. Las insatisfacciones personales, grupales y sociales son las que JDR presenta en voz de los personajes que luchan contra las impiedades de las fuerzas reales. Por ejemplo: ...las preguntas existenciales sobre el dudoso sentido de la justicia del mundo colonial están presentes cuando Juanito se plantea: ¿qué va a ser de mí?, ¿A dónde voy?, ¿para qué sirvo en este mundo? (Aguirre, 1885:232) ¿Quién soy? (ibid.: 102). Los deseos de crear un nuevo mundo mediante la independencia están presentes a partir de las enseñanzas que Juanito recibe del heroico cuidado que demuestra rosita por su hijo.

A partir de estas menciones, Mercado, afirma que la dimensión emancipadora, inherente al concepto de imaginario, no fue rescatada por sus intérpretes literarios con tres excepciones: la de Soruco, que ve en ella un adelanto en el discurso nacionalista y la importancia de los mestizos en una renovación de lo nacional. Paz Soldán, en: *Hacia una historia crítica de la literatura boliviana*, de 1986, ve en la obra una articulación de diversos símbolos culturales, donde propone que en la capacidad poética del lenguaje somos capaces de recuperar lo

12 Mercado, op. cit.

13 Noury, op. cit.

mejor del pasado y expresar, del mejor modo, nuestros deseos de un proyecto articulado e incluyente. En ese sentido, Mercado considera que "... a partir de esta reflexión y sumando los trabajos que recuperan el ideal libertario e inclusivo en JDR... somos dueños de cambiar los errores del pasado, si somos responsables de las concepciones de nación, libertad y futuro que vayamos a dejar a las siguientes generaciones."¹⁴

Conclusión y valoración personal de la primera aproximación

A través del estudio del trabajo de M. Mercado con el lente del concepto de imaginario en Castoriadis, considero importante resaltar que la cuestión del imaginario tiene dos caras. Por un lado, se refiere al imaginario social instituyente que resulta y permite la producción y reproducción de un imaginario social instituido, en tanto armazón simbólico de una sociedad dada. En ella la imaginación radical ofrece, por su radicalidad imaginativa, la posibilidad de autoalterar, el imaginario instituido actúa reproduciendo un esquema instituido; así como de cambiando, de acuerdo a la vivencia de sus autores, la realidad como tal. Pues, la sociedad es autoinstitución, autocreación y también, autoalteración. Si cada época tiene su propio potencial de alienación, ella también tiene su propio potencial de auto alteración perpetua, siendo el planteamiento de Castoriadis una respuesta que no es solo para entender la historia de los pueblos, sino más bien: "... es una respuesta ontológica..."¹⁵ del ser de las representaciones simbólicas individuales y colectivas. Me atrevería a decir que esta respuesta ontológica, a partir de esta concepción de imaginario social, nos remite al tema de lo actual y lo posible, entendiendo por posible lo que dadas sus notas no es contradictorio que exista. La realidad dada en acto con su correspondiente imaginario es dimensión de esa misma realidad, es decir, de la proyección de cambios individuales y colectivos que den un mayor sentido a la experiencia.

Por estas razones considero que el estudio de los imaginarios, desde una perspectiva filosófica, replantea la concepción de sociedad, del devenir histórico, del protagonismo en la historia, así como la noción misma de individuo y colectividad en interrelación creadora de valores e instituciones, tomando a partir de esta perspectiva una conciencia real de la libertad.

Aproximación desde Castoriadis al "*Theatrum Ginecologicum*"

Dada la importancia de la creación de cultura, producción individual y colectiva, alienación, autoconciencia de libertad, etc. es que hago un intento de aproximarme a la lectura de una obra que más allá de su erudición no se centra

14 Mercado op.cit.

15 Noury.Op. cit.

en esta perspectiva pero, que ofrece el material para incorporar categorías castoridianas en su interpretación

Describo la obra: “*Theatrum gynecologicum*” del investigador del Instituto de Estudios Bolivianos Blithz Lozada con el objetivo de delinear el tema de la institución de los imaginarios en dicha obra, a partir algunos puntos que describen cómo se definen las identidades femeninas en la historia, analizando, además, las circunstancias que dan lugar a la constitución de los roles, papeles y actuaciones en la sociedad.

“*Theatrum Gynecologicum*” narra la puesta en escena de una sociedad en la que se constituyen los roles femeninos como opuestos a los masculinos, a lo largo de la historia de Occidente, marcados por la tradición judeocristiana y su horror a la androginia, es decir, a la equidad.

Es la representación de una obra en las tablas de un escenario instituido por la sociedad, que a su vez, va instituyendo los roles a los personajes que actúan en una escena social instituida a la vez. Los personajes, en tanto realidad psíquica radical tienen la capacidad de ir modificando sus guiones en el marco de una obra que les precede y cuyo autor es esta misma fuerza anónima colectiva que produce y reproduce la representación de la obra.

Al empezar la lectura de esta obra, llama la atención, en el prólogo del Dr. Mario Frías Infante, la referencia al título de la misma escrito en términos latinos siendo esta referencia la que dibuja el fondo del sentido del *Theatrum*:

“*Theatrum* en la lengua de los clásicos romanos, era el nombre con el que se designaba el lugar destinado para el juego y diversiones públicas, también, y más específicamente, el lugar donde se está a la vista de todo el mundo, donde se presentan espectáculos ante un determinado público.

Así, Marco Tulio Cicerón nos dejó escrita esta expresión: *populi sensus maxime teatro et spectaculis perspectus est*” (la percepción del pueblo, sus sentimiento se descubren principalmente en el teatro y en los espectáculos). Fabio Quintiliano dijo: *maiore se teatro dignum putat* (se cree digno de figurar en un escenario de mayor nivel)

Tales referencias, en este contexto, me traen a la mente una mención a Ovidio en un texto destinado a aprender lengua y cultura latina, en el que un personaje cita al poeta diciendo: “*sed scitisne cur feminis libeat in theatrum ire? Ovidius poeta, qui ingenium mulierum tam bene noverat quam ipsae mulieres, rationem reddit hoc versu: Spectatum veniunt, veniunt spectentur ut ipsae*”. (Ovidius, *Arsamandi* I:99) (pero, saben por qué les gusta a las mujeres ir al teatro? El poeta Ovidio, que conocía tan bien el ingenio de las mujeres, como ellas mismas, dio la razón en este verso: vienen a ver, vienen para ellas ser vistas).”

En referencia, al teatro o a la representación escénica de los personajes no debemos dejar de lado el concepto del espectador ante el que se representa la obra, hecho que se complica con la autoreferencia, ser contemplador y contemplado, o mejor dicho, ser actor y público, crear y ser creado.

Desde los fragmentos introductorios se deja sentir la presencia del “espíritu” del “*Theatrum Ginecologicum*”. En su descripción de la sociedad en términos teatrales, deja ver como la representación de un personaje va de acuerdo a una trama, un contexto histórico cultural que antecede al individuo como una creación independiente de él. La sociedad que éste conforma y que da sentido a su personaje con las significaciones del conjunto o elenco artístico, que posibilitan y condicionan el desenvolvimiento de su papel, pero que no lo determinan, pues al igual que cuando experimentamos la actuación de un personaje experimentamos más que el mero guion. El actor da vida al personaje, así en la sociedad hay un conjunto de significaciones que nos preceden y condicionan. Es cada individuo desde su subjetividad, desde su imaginación radical originaria, que se define en este conjunto de significaciones tan ajenas a uno y tan propias a la vez.

Retomando estos puntos desde la perspectiva de Castoriadis (reitero, a quien el autor del “*Theatrum Ginecologicum*” no considera en su obra). La sociedad, en tanto que totalidad que crea dentro de un campo social- histórico particular, es decir, una forma ontológica, siempre se instituye ella misma. Ella es autoinstitución, autocreación y también, autoalteración. Valga aclarar, que hablar de creación no remite a ninguna entidad suprema.

El imaginario social instituido en y por el lenguaje, las condiciones instrumentales de su propia existencia social histórica por la producción y reproducción de significaciones sociales imaginarias, constituyen la base simbólica de una sociedad dada, en tanto que ésta es una forma ontológica específica. El lenguaje crea un campo histórico social particular para la producción de un universo del discurso y por tanto de una realidad socialmente instituida que le es propia; esta forma ontológica no fue jamás fijada definitivamente por la potencia creativa de la imaginación radical.

Si cada época tiene su propio potencial de alienación ella también tiene su propio potencial de auto alteración perpetua, es decir, vemos la dimensión emancipadora en estas referencias en el ejemplo concreto de esta obra. Podemos apreciar en ella, con el feminismo que rechaza la estructura patriarcal y antes, cómo para instituirse tal patriarcado se pretende “borrar” toda huella que recuerde la equidad de género. Así se marcan roles femeninos y masculinos que no permitan ni un atisbo de androginia reconocida en culturas antiguas satanizadas por la tradición judeocristiana, quedando así la mujer presa de un sistema que le asigna roles en función al varón.

El autor ilustra el estado de prisionera de la mujer en el patriarcado con una referencia a la obra “Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas” de Marcela Lagarde, quien entiende por cautiverio una categoría antropológica que sintetiza el poder del patriarcado, y que tiene a la mujer en estado de privación de libertad, carente de autonomía para decidir su proyecto de vida.

En la descripción de los cautiverios podemos apreciar cómo se anula la autonomía y proyección autoafirmativa de la mujer, proyectando el sentido de la

existencia femenina “a favor” de otros. El cautiverio de “madresposa”, aun hoy un “ideal” de la realización femenina, ésta tendría que realizar su ser cumpliendo actividades de reproducción y servidumbre voluntaria.

La cultura dominante reconocería ambos roles a través de los hijos y el conyugue con ritos institucionalizados y según condiciones de la vida social impuesta. El mundo patriarcal especializaría a las madres en la reproducción de la sociedad y de la cultura, orientando a las mujeres a mantener relaciones de sujeción al marido. Incluso cuando no tuviesen hijos ni conyugue, serían concebidas para cumplir funciones reales y simbólicas dentro de la cárcel de la vida maternidad y la vida marital. De esta manera, aparecen las mujeres en el rol de madres de los hermanos y de los amigos, las de compañeros de trabajo o jefes y no es extraño esposas de padres, novios y otros familiares y afines.¹⁶

La cárcel de las monjas, en la que se encierran las mujeres que han trascendido la vida profana, subliman el modelo de la “madresposa” terrenal para constituirse en esposas de Cristo y el cuidado maternal a los más necesitados. Con su negación a lo mundano consideran elevarse superando lo más detestable, es decir, el erotismo y la sexualidad femenina.

La “prisión de las putas” es una expresión de la cultura patriarcal que sataniza el erotismo de las mujeres y que las oprime y excluye al expresarlo. Siendo el logro del patriarcado apropiarse eróticamente del cuerpo femenino y dominar la sexualidad. El cautiverio de las presas recluye a mujeres que serían cautivas de las imágenes y de los roles dominantes que se deberían cumplir. Están tan presas del sistema que las coaccionan a cumplir sus normas.

Y el cautiverio de las locas, pueden ser mujeres muy buenas o muy malas pero que rompen el molde del concepto de mujer en el patriarcado.

Según Lagarde, el feminismo (expresión de locura en el sistema patriarcal) sería el medio para que las mujeres se liberen de los cautiverios que las oprimen.

No obstante, los cautiverios citados, el autor, nos dice: “... que exista una vertiginosa, caótica y radical variación de colores y atuendos que evidencia que tampoco individualmente la identidad femenina es algo estable. En efecto, el ser de cada mujer fluiría, se constituiría y de- constituiría en el movimiento inacabado de un asertivo, múltiple, diverso y nómada posicionamiento contingente.”¹⁷

Resulta conveniente tomar en cuenta, que este sistema patriarcal, más allá de su representación, ha instituido un imaginario en el que tanto mujeres como varones están inmersos en sus significaciones.

En su referencia a Lagarde, Lozada afirma la inexistencia de una identidad unívoca de género, aunque ser mujer resulte tan aleatorio, personal como colec-

16 Lozada, Blithz: “Theatrum Ginecologicum”, pp. 14-15

17 Ibid. 158.

tivamente, aunque el sujeto esté siempre influido por los saberes triunfantes de su escenario y época le acecharían ciertas imágenes que harían que su yo fluya a los lugares cartografiados por los cautiverios de las madresposas, las putas, las monjas, las presas y las locas. De esta manera se señala un determinismo en las tablas del “Theatrum Ginecológicum”, una escenografía que espera a sus actrices y actores, papeles protagónicos y secundarios. A este punto, vemos una dimensión del imaginario separada de sus creadores, pues el escenario espera a sus actores, lo instituido espera a sus productores para que lo reproduzcan cumpliendo sus funciones impersonales, externas con significaciones sociales ya dadas.

Los papeles representados en el “Theatro Ginecologico”, dan el rol protagónico al varón y la posibilidad a la mujer de ser coro, bailarinas, damiselas y personal del reparto en los diferentes actos a lo largo de la historia, que en medio de su variedad se pueden establecer estos cuadros:

1. El varón no se puede pensar como un ser andrógino. La tradición judeocristiana elimina todo rastro de la figura de Litith, eliminando así todo rastro de igualdad de género, graficando la imagen de Eva, nacida de la costilla de Adán, fiel compañera y sumisa. Si quedó alguna referencia de Lilith fue para mostrar que la mujer que pretenda igualarse al varón y levantarse contra Dios se expondría a que el poder divino le negase su plena realización impidiéndole la maternidad. Se debe tomar en cuenta que Eva solo existe como mujer cuando Adán le da un nombre y la reconoce como hembra con quien copular.
2. Varón y mujer la decadencia deben saber que el mal radica en las pulsiones femeninas. Hecho que ilustra con el mito de Eva y la expulsión del paraíso por su desobediencia provocando un castigo a toda la humanidad. O con el mito de Pandora que esparce los males sobre la tierra.
3. Pandora en el imaginario griego es la representación de la idea de decadencia. Una versión actualizada de Pandora y Eva son las brujas, que la iglesia señaló como fuente del mal, inclusive de la enfermedad. Son la imagen expiatoria de los temores y obsesiones de Occidente que pueden cometer abominaciones extremas motivadas por la insaciable lascivia femenina capaz de ocultar, engañar, aparentar y seducir con la eficacia propia de la maldad demoniaca.
4. Ariadna es la cuarta imagen en la constelación de la subjetividad femenina. El hilo que entrega a Theseo es el arma domestica de la mujer que representa su influencia en temas públicos desde la intimidad, el confort y el placer privado. El laberinto representa los vericuetos de la existencia humana, está presente en cada sujeto en su yo constituyéndose a sí mismo. Que Ariadna haya guiado a Theseo por el laberinto indica la idea de un guion de dirección que podría cumplir la mujer.

Finalmente, los guiones no han cambiado esencialmente, cambian los telones, los escenarios, los actores: "...en el teatro de la historia no hay final para actrices y actores tras la caída de telón comienzan nuevas actuaciones que repiten los guiones".¹⁸

En éste punto es importante ver cómo se nos plantea el guion a representar: como algo externo a nosotros mismos. Efectivamente existe una alienación, como sujetos singulares y colectivos en los productos que han sido creación nuestra. Así mismo, la sociedad se aliena en sus propios productos, no reconoce que las significaciones y las instituciones que rigen su "representar" y su "hacer", son sus propias creaciones. "El reconocer que el ser humano singular así como la sociedad son origen de sí mismos es lo que abre la posibilidad de ser otro en el caso del sujeto singular y otra en el caso de la sociedad".¹⁹

La reflexión, el reconocimiento de que el individuo y la sociedad son origen de sí mismos, da lugar a que los espíritus libres, es decir, quienes se reconocen activos protagonistas y creadores de sus roles y su representación, se constelen, afirmando desde la identidad femenina, un cambio libre de mitos opresores.

Conclusión

Por la riqueza de estas "*scaenae*" del "Theatrum Ginecologicum.", retomé un intento de aplicación de la filosofía castoridiana en la interpretación de las representaciones sociales, pues en éstas se puede ver la tensión entre lo ya dado como diferente de sus creadores y como estos sus creadores pueden cuestionarlo y cambiarlo a través de su propio actuar.

Finalmente, después de estas dos lecturas desde un mismo enfoque, considero que vislumbrar lo instituido y lo instituyente como producto mismo de la sociedad que cree simplemente reproducir lo ya dado, sintiéndose incapaz de cambiar su propio destino, cambia radicalmente. Desde la mirada de lo instituido e instituyente, es el individuo aquel que se cuestiona en una situación concreta, buscando el sentido real que tiene lo aprendido y lo practicado. En este conflicto de búsqueda de sentido tiene un rayo de lucidez que permite tomar conciencia de su protagonismo en la historia. Así se posibilita un verdadero cambio, producto de experiencias, necesidades y anhelos. Ser dueños de nuestro propio destino implica tomar en cuenta cuan productores de nuestro mundo somos. Por este motivo, la importancia del estudio de los imaginarios desde la filosofía como una búsqueda de sentido, el sentido de nuestro actuar, de crear cultura, autocrearnos en ella y ver la sociedad como un todo en el que cada uno de nosotros es su protagonista, guionista y telonero.

18 Lozada. Op. cit. 159-161.

19 Malaver, José. Emergencia e institución de la sociedad. Filosofía política y sociología de Cornelius Castoriadis.

Es plausible la investigación que el IEB hace en este sentido en sus diferentes áreas de estudio y reflexión; en especial desde la filosofía, reflexionar sobre imaginarios y representaciones sociales, es encontrar un horizonte de sentido producido por nosotros mismos y que a su vez, nos produce social e individualmente. Porque toda reflexión sobre la sociedad es desde la misma sociedad así como toda reflexión sobre la existencia es desde la misma existencia. Esta búsqueda de sentido tan vívida, concreta, activa, que nos posibilita entender no solo el sentido de la producción simbólica (en el sentido actual para reproducir un modelo de sociedad) sino que provoca meditar sobre lo posible, lo no actual, las posibilidades prestas a ser actualidades, ser actualizadas, un cambio, una construcción de un nuevo sentido que dibuje mejor nuestras posiciones como individuos y como colectividad autoconsciente.

Comentarios en torno a los imaginarios y representaciones sociales

Felipe Andrés Aliaga Sáez¹

Este texto reúne comentarios y apreciaciones realizadas por el Dr. Felipe Aliaga frente a algunas de las ideas centrales presentadas por los ponentes de la mesa de imaginarios y representaciones sociales, que se llevó a cabo con motivo de la celebración de los 20 años de la Revista Estudios Bolivianos, la cual es una publicación del Instituto de Estudios Bolivianos (IEB) de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), en La Paz-Bolivia; actividad que se realizó entre el 23 al 25 de septiembre de 2015. La coordinación de la mesa estuvo a cargo de la Dra. Maria Lily Maric y los ponentes del IEB fueron la Dra. Beatriz Rossells, el Dr. Ignacio Apaza y la Lic. Carla Reque.

Coordinadora, Lily Maric: Ahora vamos a tener el gusto de contar con los aportes y los análisis del Dr. Felipe Aliaga, él viene de la universidad Santo Tomas de Colombia, tiene un doctorado en sociología de la Universidad de Santiago de Compostela, una de las universidades donde se trabaja muchísimo en imaginarios y cuenta con profesores del nivel de Juan Luis Pintos y Enrique Carretero que han sido tutores de Felipe.

Felipe Aliaga: Muchas gracias por la invitación del Instituto de Estudios Bolivianos, a su directora María Luisa Talavera, a los distintos panelistas por sus trabajos maravillosos que me ha tocado leer antes de llegar a Bolivia, por la presencia de todos los asistentes, muchos de los cuales ya los estoy viendo en el otro curso que estamos dando en manera simultánea.

Mi carrera, en torno a los imaginarios, ha resultado bastante agradable, ha sido muy constructiva, sobre todo porque me ha permitido tomar en cuenta de que estas temáticas están siendo de interés en distintos países; acaba de inaugu-

1 Doctor en sociología por la Universidad de Santiago de Compostela-España.

rarse en Venezuela, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el primer post doctorado de imaginarios y representaciones sociales, a cargo del Dr. José Zegarra, con el cual tenemos vínculo a través de la Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones, red de la cual la profesora María Lily forma parte y que tenemos presencia en doce países de Iberoamérica y más de 70 investigadores vinculados. Entonces, estamos hablando de una temática, de una tendencia, de una lógica desde distintas perspectivas, que empieza a encontrar madurez y diferentes aplicaciones.

Voy a partir haciendo algunos comentarios de las distintas ponencias, sin duda nos vamos a encontrar con puntos en común. Cuando me llega el trabajo del profesor Ignacio Apaza descubro una de las variables fundamentales del pensamiento sociológico presente desde las reflexiones de la modernidad, la postmodernidad o la sociedad tradicional, es decir, el tiempo; aquella cosa que nosotros controlamos con el reloj y que a veces nos tiene un poco apretados, como hoy, como cuando nos tenemos que ir a casa rápido, como cuando nos construyen un teleférico para ir más cómodos, pero de repente preferimos ir en el bus para llegar más rápido. El tiempo, el profesor Apaza nos va a presentar una serie de elementos que desde la perspectiva teórica del imaginario social, efectivamente nos hablan de la constitución de un imaginario.

Vamos a ver que las distintas presentaciones, la presentación de Beatriz Rossells y la presentación de Carla Reque, dan las pistas para decir que el imaginario no es una ideología, esa cuestión es fundamental. Enrique Carretero, profesor, discípulo de Michel Maffesoli y también de Juan Luis Pintos, estudioso del tema de imaginarios; llega también a esta conclusión: el imaginario social no es lo mismo que una ideología.

El profesor Apaza nos habla de las metáforas, todos utilizamos metáforas, siempre están ahí, son elementos del lenguaje. El profesor Apaza, lingüista, recurre y secciona la metáfora ontológica, la disecciona como un médico, toma el lenguaje y lo contrasta y lo pone en análisis desde distintas perspectivas y toma el elemento del tiempo como una de las metáforas claves, siendo una de las metáforas clave para la sociología, yo lo hago como sociólogo, él siendo un lingüista, pero vamos encontrar un cruce interdisciplinario, en el tema de interés sobre el tiempo. Sí, vamos a ver que el profesor Apaza nos dice que las metáforas son reflejo del pensamiento, en este sentido, el imaginario también es un tipo de pensamiento, pudiendo haber varios tipos de pensamiento.

La profesora Reque se enfoca en un camino en el imaginario, que puede ser el camino emancipatorio, el camino de la emancipación, la libertad, encontrar esa libertad sí suena bonito, pero realmente ¿qué entendemos por emancipación? porque varios autores hablan de emancipación, dentro de ellos Jürgen Habermas un exponente vivo de la segunda escuela de Frankfurt.

¿Son expresiones de vida? los imaginarios son expresiones de vida, en la vida que estamos viviendo como dijo Reque; es lo que somos nosotros, es la

realidad en sí misma, pero no es la misma realidad para usted que para mí, por eso que tenemos toda una variedad transcendental en todo tipo de concepciones de pensamiento, que se expresa en el tiempo y el espacio, siempre nos tenemos que situar en esos ejes cartesianos, en el punto que se cruzan, nosotros tenemos el punto de vida, la vida o lo que comúnmente se conoce como el punto de vista.

El imaginario se puede entender como punto de vista, una visión diferente, el imaginario es lo que para cierto grupo de personas es la realidad, es incluso la verdad, la verdad puede ser concebida como las verdades. El sentido, acaban de hablar acá, vamos a llegar hasta allí, guárdenlo en su agenda el tema de sentido. El profesor Apaza nos ha comentado sobre la explicación que generan las metáforas y el imaginario es eso, una explicación. El imaginario no solo está compuesto por metáforas, está compuesto también por elementos como son las utopías. Cuando la racionalidad es central, el mundo europeo empieza a construir el conocimiento y saca todo lo que puede ser no explicable del escenario científico, nuestras creencias son una explicación del mundo, la explicación del mundo es el imaginario, la metáfora nos habla de una orientación. El profesor Apaza nos habla de cualidades, una construcción de sentidos, un esquema de la realidad nos dice Juan Luis Pintos; un esquema es un constructo, ese constructo que para el mundo político puede ser una cosa, pero para los académicos puede ser otra, que para los religiosos puede ser otra; tiene sus características propias.

El imaginario tenemos que buscarlo y encontrarlo en determinados ámbitos, no todos coinciden y lo que tenemos que hacer, en muchos aspectos, es visibilizar. Ejemplo con uno mismo, ciertos comportamientos que uno mismo no puede ver, tiene que venir otra persona para decirle “mira tú a veces te comportas de esta manera”. Uno no se da cuenta, la sociedad funciona así, el sistema político a veces es ciego consigo mismo, la academia es ciega porque construye su propio significado, elemento claro, el significado. El significado no es igual para todos, por eso es que a veces tenemos problemas para entendernos y pensamos que el otro piensa igual a uno, nuestros padres tuvieron influjos de otros significados, usted joven construye nuevos significados que tienen otros significados a su haber.

El profesor Apaza nos habla del tiempo como un recurso, como una caracterización de objetos incluso, como una concepción prolífica, como un prototipo, como un modelo, establece diferencias, nos está contando que, de alguna manera en Bolivia existen imaginarios del tiempo, en la cultura aymara, que se diferencian de la concepción del tiempo en la cultura occidental. Entonces, nos está mostrando cómo el mundo es diferente, es diverso, está lleno de significados distintos, lleno de imaginarios, categorizar los fenómenos, es decir identificar claramente cuáles son, a dónde apuntan. ¿Para eso qué tenemos? ¿Cómo saber qué es este imaginario? En el curso que estamos llevando con unos interesantes estudiantes de la UMSA estamos hablando de las distintas metodologías y formas de análisis que tenemos a nuestro haber, semántica, hermenéutica, semiótica.

ca, para eso tenemos estos recursos que nos sirven para poder, de alguna manera, buscar el imaginario.

Beatriz Rosells nos plantea un abanico hermoso, de cómo en Bolivia se estaba viendo posibilidades para buscar estos sentidos, no estas ideologías, ni estas causas políticas; la sociedad, está buscando el sentido, el significado, puede ser el sentido común, pero ese sentido común, como le digo a los estudiantes, en general puede ser el menos común de los sentidos, como la verdad, la verdad puede ser la verdad ahora, mañana no. La realidad se construye, es dinámica, vamos buscando caminos, vamos deconstruyendo el pensamiento dominante. Como por ejemplo, el machismo que se consagra desde el patriarcado como un pensamiento dominante hegemónico. Entonces llega el momento de empezar a desglosar este elemento ¿Cuáles son esos factores que están ahí? ¿Cuáles son los mitos? ¿Cuáles son los mitos de que la mujer no pueda participar? ¿Cuáles son los mitos de que el hombre tiene que dominar? Entonces, vamos buscando otros componentes del imaginario. La profesora Rosells nos habla de lo político, lo urbano, lo migratorio. Es importante pensar en lo que pasa con los compañeros, los hermanos, las personas, los seres humanos que migran, siglos de drama y de tragedia humana y son tratados casi como delincuentes por los estados. Hungría ha construido una reja, una valla para que no puedan pasar los migrantes, se les persigue, se les dispara agua a presión, se les hace zancadillas, como una “sim-pática” periodista húngara que hace que la gente, corriendo de la desesperación, caiga; los medios de comunicación hablan de avalancha, pero no hablan que hay gente que está sufriendo, con posibilidades de morir, que luchan para poder estudiar, que son padres que necesitan cuidar a sus familias, ¿Ven de dónde viene el imaginario? de agencias, discursos que debemos mirar con ojo crítico como observadores, en términos luhmanianos de “segundo orden”, cuando miramos de frente en un plano distinto, o distintos puntos de vista.

La profesora Rosells nos dice que debemos encontrar sentidos comunes, efectivamente hay sentidos comunes, aquí podemos hablar de Habermas. Siguiendo un poco la idea de la profesora Reque, Habermas nos dice que la emancipación se alcanza a través de la acción comunicativa, ¿Cuál es la acción comunicativa? la negociación para llegar a un consenso y, en este caso, la profesora habla de batallas de imaginarios, batallas de sentidos dominantes y dominados, gente que resiste ¿Cómo podemos pensar una situación? Negociando, lo que está sucediendo entre Chile y Bolivia, se debe negociar, dialogar, consensuar. No son elementos míos, son elementos de Habermas, la acción comunicativa para alcanzar la emancipación, evitar la batalla de los imaginarios, evitar las distancias entre los distintos mundos, entre el mundo social, el mundo ciudadano, el mundo académico; le decía a la profesora María Lily en una comida, sentémonos cada vez más la academia con la ciudadanía, con el mundo político, el mundo empresarial, dialoguemos y compartamos los imaginarios; visibilizar los imaginarios

es tarea de la academia, pero también, como diría la profesora Reque, construir esta emancipación es tarea de todos, poner el ojo crítico, concienciar.

La profesora Reque y todos los exponentes hablan del concepto de imaginario como un concepto que se posiciona. La profesora hace una buena reflexión del término, del concepto, yo diría que el concepto imaginario se utiliza como un homenaje a la imaginación, si lo queremos ver desde ese punto de vista, ¿Qué significa? ¿Qué significa nuestra imaginación? No somos máquinas, diría Luhmann, no somos máquinas triviales, es decir, no somos un computador, nosotros somos flexibles, somos dinámicos, nuestras estructuras cambian, viven, mueren y se desarrollan otras, el cerebro fluye. La imaginación es expresión de creatividad, como decía la profesora Reque, nos ayuda a construir, a motivar, diría en el análisis que ella ofrece.

El concepto imaginario se fortalece en esta discusión, entre lo que es el ser humano, como un ser reflexivo, un ser que se puede encontrar con el otro, un ser que dialoga de manera sensata; el imaginario se puede utilizar, como bien las expositoras lo han planteado, de manera perversa o para resistir o para transformar. Las agencias, como diría Juan Luis Pintos, las fábricas de creación de realidad, por ejemplo a veces nos hacen pensar que el consumismo es lo que queremos y lo que necesitamos, estamos envueltos en una vorágine, algunos países más que otros; yo le decía a María Lily, me da pena Chile en ese sentido, la gente se ha vuelto loca, incluso es un símbolo de status abrir la billetera, la cartera y mostrar que tiene varias tarjetas de crédito con la posibilidad de endeudarse; el mercado se ha vuelto muy seductor, ante lo cual debemos estar precavidos. ¿Dónde está el imaginario? ¿Dónde está? No está solamente en la boca, yo les decía a los compañeros en el curso, no está en lo que yo les estoy diciendo ahora, el lenguaje ya no es solamente lo que se habla, el lenguaje está en los significados, en lo simbólico, en los universos simbólicos que se van construyendo, en esta perspectiva constructivista, si ustedes se dan cuenta, estamos llenos de símbolos, empezamos a mirar en nuestras casa, marcas.

La gente empieza a ponerle al carro, cuando compra un producto Mac le pone la manzanita pegada en el carro. La manzana, viene de regalo, un adhesivo, no sé si alguno lo ha visto, en Bogotá se ve mucho, empiezan con una especie de símbolo de status relacionado con la adquisición de un aparato tecnológico que vale miles de bolivianos y que la gente lo desea, es un objeto de deseo, entonces ¿qué imaginarios están en el consumo, por ejemplo, el imaginario de la necesidad ¿Cómo nos están haciendo cambiar nuestras escalas de necesidad? ¿Quiénes son? y ¿Qué retaguardia? diría Boaventura de Sousa Santos ¿Qué imaginarios de la retaguardia estamos construyendo? ¿Cómo estamos resistiendo frente a ciertas dinámicas de control y qué dinámicas de construcción, de empoderamiento estamos construyendo como imaginarios desde la ciudadanía? Son debates, en torno al imaginario, las ponencias que nos han presentado los distintos panelistas. Es

interesante cómo tres ponencias nos permiten entrar en el campo, sumamente interesante, cómo es la diferencia entre ideologías, la construcción de unos imaginarios como imaginarios del tiempo, que en la sociología está muy tratado por distintos autores desde (Giddens, Bauman, Maffesoli, Luhmann, etc). Todos los autores que hablan sobre la modernidad, sobre la distancia entre el tiempo y el espacio, sobre la caracterización del tiempo como forma y esta búsqueda de sentido en los tiempos y el identificar los imaginarios, esa es la intención.

Les doy muchas gracias a los panelistas, muchas gracias a los directivos del Instituto de Estudios Bolivianos y gracias a ustedes por venir acá.

Beatriz Rossells: Yo te preguntaría ¿Cómo tendría que ser esa retaguardia? Desde el avasallamiento universal del consumismo que está en un punto espantoso, incluido nuestro país que parecía estar protegido por su ancestro indígena con sus valores de antes con el Ama Sua, Ama Llulla, Ama Khella, que tiene que ver con diferentes maneras de ver la vida que no es el consumo indiscriminado. Sin embargo, vemos las calles llenas de casas lujosas, venta de autos en la Zona Sur, casa por casa, un catálogo de casas. Mi pregunta, hablando del consumismo, Felipe estuviste en Chile, un país más allá que el nuestro, probablemente tú estás también en Colombia, por todos lados ¿Cómo se puede construir estas retaguardias que has mencionado? Acercándonos más a sectores de la población, no manteniéndonos en torres de marfil, donde podemos hablar solo los elegidos aún de una manera no deseada, digamos encerrados en círculos. Entonces. tal vez, hay que abrirnos más para conversar con maestros, con estudiantes, con obreros...

Felipe Aliaga: Esto es una interrogante que podemos encontrar, por lo menos, algunas fronteras para llegar a algún camino, a la valla, al borde, porque puede ser que el camino cambie, puede ser que el pensamiento cambie, estamos viviendo una moda, por ejemplo. A qué me refiero con esto, de un momento a otro se hizo moda estar en los lugares de comidas fast food se hizo de moda ir al shopping. Como me comentaba una profesora colombiana un día dando una vuelta por un shopping de Bogotá, me decía: “acá la mayoría de las familias son Miranda, miranda nomás sólo miran”; vas *al shopping* a mirar, a sentir que puedes estar ahí, a sentir ese deseo, a sentir el deseo de comprar o de poder tener en algún momento, se transforma en un espacio divertido, la concepción de la diversión y del ocio ¿Cuál es el imaginario del ocio en estos tiempos, en la gran capital? ¿Cuál es la retaguardia que tenemos que tener?

Nos damos cuenta que pareciera que el sistema de mercado que tenemos actualmente nos hace pensar que todo es desechable, pasamos de un momento de cuidar las cosas como hacían nuestros abuelos, cuidar las cosas, tratarlas bien. Ahora no, a botar rápido y la tecnología funciona así. Primero, por decir fue un computador con 250 MB de memoria ram y ahora una con 8 GB de memoria ram ¿Qué cuántos gigas tiene un disco duro?, eso es un dinamismo, es una vi-

sión frenética. Entonces, frente a esa cuestión nos ponemos un poco ciegos, o sea estamos todo el tiempo enceguecidos con el teléfono y nos pone adictos, literalmente adictos a un objeto tecnológico, no somos capaces de sentarnos un rato y mirarnos a la cara y ver nuestras expresiones y darnos un abrazo, lo que hacíamos antes, lo que la gente hacía antes. La sociedad actual ha hecho perder elementos como por ejemplo cuidar a los otros, yo te cuido a ti; yo no la conozco a usted, ni a usted; hablé con la profesora Reque antes de venir a esta mesa y le dije: esta mesa va a ser de construcción de conocimiento, no de ataque ni de pelea, ni de que uno le va decir al otro que su idea vale más que la otra; le dije: la academia no debe funcionar así, la sociedad tampoco; yo no la conozco a ella, primera vez que la veo en realidad, no conozco a los panelistas.

Hemos perdido de vista que la sociedad se ha olvidado de ayudar a las comunidades, a las masas centrales, por eso es que hoy está de moda hablar del pensamiento comunitario, de los saberes colectivos. Hemos pasado de la comunidad y de la idea de nuestras familias a pensarnos de manera individual, yo me basto a mí mismo, entonces, lo que yo tengo es lo que me importa, con eso soy feliz. Entonces, ¿cuál sería la retaguardia? Si a alguien le pasa algo en la calle, usted reclame también, porque si no reclamamos es injusto, ya no va ser más injusto, porque si lo vuelvo a hacer me van a poner cuantos ojos encima, si alguien trata mal a una persona, si un hombre le dice un piropo feo, cualquiera, a una mujer en la calle ¿Usted se queda callada? No, hay que defenderse, si hay alguna persona que está siendo abusada hay que reclamar, no tener miedo. Esta sociedad lo que ha construido es una sociedad del miedo y del desencuentro, las sociedades ya no son del encuentro ¿Qué hay qué hacer? ¿Cuál es la retaguardia? Ya no preocuparnos tanto de la vida del actor de la telenovela, no, no preocuparnos tanto de que Evo Morales juega al fútbol por ahí y hablamos una semana de Evo. No preocuparnos tanto de que la amiga hoy comió una salchipapa que le cayeron mal y que en el Facebook hay como 50 comentarios hacia abajo que dicen “amiga recupérate”; Zygmunt Bauman dice que lo privado colonizó lo público; en vez de colonizar lo público lo privado, debemos hacer una inspección de lo que está sucediendo, parar un poco.

Entonces, cuando la modernidad o el pensamiento sociológico nos dice ya no hay futuro, usted profesor que trabaja el tiempo, ya no hay futuro porque en todo momento todo es instantáneo, todo queremos rápido, queremos una gaseosa en vez de un juguito natural, porque el juguito natural te demora más en hacer, una gaseosa, una cosa sintética, la vida es sintética, las relaciones son sintéticas, todo es muy superfluo. ¿Entonces qué pasa? que para conversar un poco más tenemos que ver lo que han hecho nuestros padres, ver lo que han hecho nuestros abuelos, ver lo que la historia nos ha enseñado ¿Qué enseñó la historia después de la segunda guerra mundial? ¿Qué enseñó que un individuo nefasto matara a personas inocentes porque según él eran genéticamente inferiores?

Ahora vemos al mundo, vemos que hay gente que necesita; en Chile mi madre me decía: “hay gente que dijo que no iban a recibir a refugiados sirios”; ¿Por qué? ¿Dónde ésta la solidaridad? ¿Dónde está?, hablando con María Lily ¿Por qué muchos chilenos se resisten a entregar un trozo de mar? ¿Por qué no hacemos un territorio tripartito? Listo, se solucionó, sacamos la enemistad, mejor hagamos algo fáctico y real y mejoramos las relaciones ¿Por qué no colaborar? Impulsar una tendencia a querer compartir. Entonces ¿Cuál es la retaguardia? la retaguardia es no perder la experiencia, no perder nuestra experiencia, no perder el aprendizaje, no perder lo sentido y lo vivido, diría la compañera Reque.

Rosario Rodríguez: Un imaginario puede perder su carga de sentido, quisiera preguntarles ¿Cómo ven ustedes eso, la diferencia de nociones de carga de sentido también de acuerdo al trabajo que uno le pone y de acuerdo a la mirada que uno quiere darle? Si Castoriadis cargó de sentidos próximos a la ideología, entendida más de acuerdo a tal cosa, entonces, cómo conciben ustedes eso de los rótulos, no los términos, sino las nociones, los conceptos, también se van a dar de construcciones diferentes y débiles por supuesto. Pero, yo asumo que doy por supuesta una equis definición, ahí estoy prejuzgando y haciendo lo que hacemos ahora con la gente; estoy discutiendo con mi teléfono cuando tengo alguien al lado con quién quiero conversar, esa es mi pregunta.

Felipe Aliaga: El concepto “imaginarios”, ha tenido distintos caminos. Podemos considerar que, por ejemplo, hay una escuela crítica o más orientada al marxismo que sí se fundaba en el pensamiento de Castoriadis. Por ejemplo, tiene una especie de carga de sentido en los mismos conceptos. En general, las teorías de las ciencias sociales tratan de entender una posibilidad de cómo se comporta la realidad, ya sea social, en todo sentido, interceptando lo antropológico, lo psicológico, lo sociológico, lo lingüístico, lo filosófico, de alguna manera ya este debate ha concluido hace mucho tiempo, es un debate obsoleto el de la neutralidad axiológica. Sabemos que la ciencia no tiene neutralidad, sabemos que usted cuando toma una decisión de investigar asume un punto de vista, un punto de partida, sabemos que la ciencia es así, sabemos que el pensamiento social es así, no puede escaparse de una perceptiva que de alguna manera a nosotros, como investigadores y pensadores nos hace sentir. Luhmann es uno de los pocos teóricos de la sociología que no busca nada. Luhmann dice: la sociedad funciona así, los sistemas funcionan así, se comportan de esta manera, tienen metas funcionales, metas operacionales y nada más; no dice que hay algo bueno o malo, de hecho, él, a título personal cuando le preguntan si la sociedad actual es peor o mejor que la anterior, dice que no sabe, ya que hay tantos elementos malos como buenos. El no se posiciona, así de simple, no tiene posición política; él critica la modernidad, porque dice que la modernidad llegó con todo el influjo de pensar lo social como una máquina calculadora. El exceso de racionalidad, el positivismo, la búsqueda de la causalidad, la búsqueda de la causa y efecto; pero hoy en día

estamos claros que las causas son múltiples causas y los efectos son múltiples efectos y pueden haber efectos de los efectos.

Entonces, si asumimos una corriente imaginaria, por eso es tan nutritivo el imaginario social, porque se ha construido desde distintas corrientes que se interconectan, por ejemplo, con el pensamiento Sergio Moscovici, en cuanto a las representaciones sociales que aborda desde distintos campos. El imaginario, desde la perspectiva sistémica, toma como relevancia la comunicación, el caso del profesor que ha mencionado María Lily. La teoría sistémica constructivista de los imaginarios sociales, cuyo ámbito de análisis es la comunicación sistémica, es fundamento del pensamiento de Luhmann; el ámbito fenomenológico ¿qué toma?, la fenomenología desde plano social ¿Cuál será la fenomenología del plano social?, elemento claro la intersubjetividad ¿Qué toma este elemento? Siguiendo a Habermas, también, con el campo cultural, ¿qué concibe al imaginario social? Entonces, nosotros, si somos investigadores, podemos tomar ambas corrientes, recordemos la triangulación. Usted, como investigador, puede hacer cuanti-cuali y en la teoría, puedo decir: mira me interesa Castoriadis y también me interesa la corriente fenomenológica o me interesa la constructivista sistémica que es más neutra y que se basa, por ejemplo, en el estudio sistémico de la realidad. Entonces, esto lo podemos conectar con la teoría de las representaciones sociales que hablan de la subjetividad, la inter-subjetividad y la trans-subjetividad ¿Dónde está la trans-subjetividad? anclada en lo simbólico, entonces vamos a utilizar fuentes teóricas diversas.

Si nosotros queremos abordar un campo sistémico, puede ser que la teoría del imaginario social de Pintos nos sea más útil, seguiremos utilizando un imaginario de protesta, de resistencia o de control, de enajenación, hablando en términos marxistas, quizá recurrir a Castoriadis. Entonces, depende del por qué. Ojo, siempre esto hay que discutirlo en relación a nuestros objetivos y a nuestros planteamientos de problemas, cómo construimos, desde dónde miramos, no nos olvidemos que la teoría no es nada más que un prisma, las teorías son refuerzos para nuestra investigación. Uno toma una teoría y si sirve, bien, la utiliza, la mira y después, incluso, la puede discutir con los análisis. Entonces, son rutas que podemos ir siguiendo y obviamente ir conectando; por eso en este momento estamos sentados aquí filosofando, antropóloga, lingüista, sicóloga y sociólogo hablando de temáticas que van surgiendo. Eso es así. Vamos a buscar elementos comunes de las teorías y algunos más útiles, otros menos útiles, dependiendo del fenómeno al cual nosotros, cautelosamente, nos vamos acercando.

Los estudios sobre imaginarios en Bolivia

Beatriz Rossells Montalvo¹

Introducción

En América Latina son fructíferos los estudios sobre imaginarios, pues permiten abarcar numerosas temáticas en distintos campos disciplinarios sea la antropología, la historia, sociología, los estudios urbanos, la religión y otros, situados en diferentes períodos de la historia. Uno de los principales trabajos por el uso de la metodología y aportes teóricos ha sido el de Armando Silva (1994) sobre los imaginarios urbanos en ciudades del continente. Los estudios sobre el imaginario de Serge Gruzinski, el primero de los cuales incursiona en el proceso de colonización eclesiástico en el período colonial (1991) y el siguiente amplía su referente temporal (1994), resultan de gran notoriedad.

Aunque el imaginario es una invención, como lo plantea Cornelius Castoriadis, resumida en deslizamientos de sentido o resignificaciones de símbolos tradicionales, constituye un espacio de alto poder emocional en el que se generan los sentimientos de identidad y de pertenencia. En este espacio son construidos los héroes y los símbolos de las naciones. El imaginario histórico irradia significados pedagógicos que ordenan las rememoraciones, los lugares sacralizados, las virtudes ejemplares, dice León Pomer (2005).

En Bolivia, ya fue consagrado desde la historiografía crítica y la literatura, el gran Bartolomé Arzáns de Orsúa y Vela con su *Historia de la Villa Imperial de Potosí*, aunque será siempre conocido por “el caudal de materiales de muchos cauces que Arzáns provee sobre todos los posibles aspectos de la Villa Imperial hay tanta retórica imaginativa como estadística” (Hanke y Mendoza, 1965: lxxxviii). Los historiadores seguirán acusando al autor de cientos de inexactitudes, pero su obra se encuentra en los orígenes de la nación, desde su narrativa que

1 La autora es antropóloga e investigadora del IEB.

captó el imaginario americano en su despertar en las postrimerías coloniales. Desde aquí se insuflaron los fantasmas, los miedos, los héroes y los villanos, los mitos que más tarde pasarían al imaginario nacional.

En las últimas décadas se han multiplicado los trabajos sobre imaginarios tanto en el campo de las artes como en el imaginario social enmarcado en los estudios marxistas, en relación al término creado por el filósofo griego Cornelius Castoriadis (1975) para relativizar la importancia de lo material sobre la vida social, reconociendo así la sustantividad y autonomía de lo imaginario en la vida colectiva. Aunque existe alguna crítica por el excesivo uso del término “imaginarios sociales”, en casos en que se abuse de él, sin precisarlo ni tener un respaldo científico, su contribución ha sido de extrema importancia y su uso se ha expandido.

Cada disciplina le otorga una visión específica con lo que se enriquece su alcance. Desde la Sociología, Randezzo define el imaginario social como los esquemas de representación y matrices de sentido que construye cada sociedad y cada tiempo para percibir, explicar o intervenir en la realidad (Randezzo, 2011). Por su parte, las ciencias de la comunicación priorizan el poder del imaginario social como el productor de creencias e imágenes colectivas, así la comunicación pública se convierte en un espacio de construcción de identidades colectivas (Cabrera, 2004). Una concepción más amplia implica a un conjunto de elementos culturales que remiten a una identidad colectiva y operan en el subconsciente de la población (Rodríguez Carmona y otros, 2013: 22). Poner el énfasis en lo cultural y lo identitario permite identificar las aspiraciones colectivas y su cristalización dentro de un proceso histórico de larga duración que puede emerger de las raíces, los mitos de origen y las narrativas ancestrales de los pueblos. En otras palabras, no se puede concebir el imaginario sin cultura ni identidad colectiva. Pese al ámbito colectivo, el imaginario domina lo individual. La sociedad misma está imbuida de la necesidad de crear relaciones de pertenencia, de despertar anhelos y miedos con la misma eficacia (Ibid).

Los imaginarios sociales en Bolivia

De los numerosos estudios sobre imaginarios que se han elaborado sobre Bolivia en los últimos años, podemos distinguir cinco ámbitos: el dedicado al imaginario político; la temática indígena y territorial; el relativo al imaginario urbano; el imaginario de las migraciones y transformaciones; y, finalmente, el imaginario cultural desde diversas ópticas: música, artes plásticas, costumbres, fiestas. Algunos de los estudios se introducen en más de una visión y, por lo tanto, pretenden analizar cuestiones más complejas.

El Informe sobre Desarrollo Humano 2007 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) destacó la multiplicidad de propuestas por asuntos irresueltos sobre la propiedad de los recursos naturales, la convivencia

multicultural y la forma centralizada o descentralizada del Estado, que son recurrentes a lo largo de la historia boliviana:

“Bolivia vive hoy una batalla de imaginarios sobre lo que es, hace y debe hacer el Estado, una batalla que es atizada por la radicalización de esos imaginarios que empujan a construir proyectos políticos inviables, autoritarios o antidemocráticos, por un lado, y por el otro, por la inercia del statu quo y la defensa de intereses sociales, culturales o económicos sectarios y faccionales”.

En efecto, el ascenso del primer gobernante indígena a la presidencia del país, dio lugar a numerosos cambios políticos y económicos, especialmente en relación a la situación de los indígenas y sus derechos, y por cierto, respecto del imaginario. Estas transformaciones han merecido una serie de estudios sobre distintos temas del imaginario indígena, que tiene que ver con la colonialidad, territorialidad, imaginarios indigenistas o imaginarios desarrollistas, controversias de imaginarios ciudadanos e instituciones políticas y otros.

Acertadamente, uno de estos trabajos, amplía la visión desde los territorios indígenas al imaginario de espacialidad y territorialidad indígena. Se trata del trabajo de Sarela Paz Patiño “Los territorios indígenas como reivindicación y práctica discursiva” (Paz Patiño, 1998) donde el imaginario de espacialidad y territorialidad es analizado desde el reconocimiento histórico de los espacios ocupados, entendidos como unidades biofísicas hasta la articulación como conjunto de relaciones sociales y culturales a través del tiempo. Sin dejar de lado las actividades productivas como formas de aprovechamiento de los recursos naturales. La autora dice:

“En este sentido, el imaginario de espacialidad y territorialidad indígena ha seguido procesos cualitativos de transformación, donde la ocupación, desplazamiento, usurpación y establecimiento de nuevas formas de jurisdicción comunal, se constituyen en constante del proceso. Es a partir de estos criterios que la actual configuración de las áreas indígenas en el oriente boliviano es fruto de las tensiones locales y estructurales de las décadas del 70 y 80, y en tanto construcción conceptual, ha supuesto un debate nacional e internacional que permitió legitimar políticamente las reivindicaciones territoriales de las comunidades indígenas” (Paz Patiño, 1998 :2).

Desde un ámbito amplio, de búsqueda tanto del imaginario político como de los imaginarios indígenas, se puede mencionar este novedoso estudio: “Imaginarios a cielo abierto: una mirada alternativa a los conflictos mineros en Perú y Bolivia” (2013). El trabajo apuesta a explorar ópticas alternativas de análisis para comprender el avance del extractivismo minero y los nuevos retos que enfrentan las poblaciones que pretenden resistir a ese empuje. De hecho, la investigación realiza un abordaje complementario desde los imaginarios sociales, tratando de develar la manipulación de los imaginarios que realiza la industria

minera. La investigación incursiona en el imaginario de la Madre Tierra, el imaginario de la minería nacional en Bolivia, varias temáticas peruanas, el universo y construcción de imaginarios de la resistencia minera frente a la mega minería.

El excelente libro de Armando Silva ha servido para llevar adelante nuevos estudios urbanos sobre el imaginario, como el de Sergio Lea Plaza sobre la ciudad de Tarija (2003). En este caso, se trata de un estudio sobre el encuentro de miradas y tensiones, incluso de tinte racista, entre la visión de migrantes potosinos en relación con la ciudad de Tarija, entendida como una ciudad pequeña y armoniosa, que con la llegada de una ola de migrantes del Norte cambia la visión de los visitantes y los visitados, cada uno con distintos referentes espaciales de la misma ciudad. Vale decir, un imaginario urbano como conjunto de representaciones mentales que pueden ser afectadas por nuevas percepciones y están en permanente transformación.

El tema del imaginario y la migración relacionado con Bolivia ha interesado a varios estudiosos de otros países, especialmente de la Argentina, los mismos que han presentado trabajos desde el cine o el análisis sociológico o cultural. En el último ámbito sobresale el de Mónica Lacarrieu sobre “Fiestas, Celebraciones y Rituales de la ciudad de Buenos Aires: Imágenes e Imaginarios Urbanos” con una aproximación a la migración boliviana que ha introducido en esa ciudad diversos elementos de su cultura desde comidas hasta fiestas, danzas y rituales. En los últimos años, los bolivianos migrantes, ocupados en su gran mayoría en el pequeño comercio y el cultivo de legumbres y frutas destinados al Gran Buenos Aires, han logrado paralizar principales avenidas de esa ciudad para presentar sus danzas. De esta manera, estarían transformando esa europeizada ciudad, pese a cierta discriminación racial que existe hacia habitantes de países pobres de América Latina. Dice Lacarrieu:

Las ciudades se constituyen más allá del patrimonio edificado. Recorridas por los sentidos e imaginarios que recrean los espacios urbanos, las ciudades son antes que “objetos reales”, el producto de los imaginarios sociales que pueblan cada rincón y que dejan huella en las vivencias prácticas colectivas de sus habitantes (Lacarrieu, 2006).

Con el título de “La época está en desorden”: reflexiones sobre la temporalidad en Bolivia de Adrián Caetano”. Daniel Quirós analiza la película sobre Freddy, un boliviano que ha inmigrado a Buenos Aires en busca de trabajo. La película, filmada completamente en blanco y negro en súper 16, sigue a Freddy durante varios días de trabajo en un bar/restaurante de Buenos Aires, donde logra asegurarse un trabajo como “parrillero.” La película explora no sólo los prejuicios del dueño del lugar hacia Freddy, sino la xenofobia creciente de algunos de los clientes del bar, quienes se refieren a él como un “negro” que ha venido a robarle el trabajo a los locales. Frente a sus esfuerzos por aclimatarse e integrarse, entre las connotaciones racistas del medio, aparecen conjuntos musicales

bolivianos que llevan al autor a anotar:

La música boliviana podría también representar un imaginario, sistema cultural, y sentido temporal con claras connotaciones étnicas. Aunque Freddy siempre habla español, a veces lo hace con un acento, y en una escena en la que llama a su familia, le dice a su hija algunas palabras en lo que podría ser quechua o aymara, el primero siendo el mismo idioma que se habla en algunas de las canciones de Los Kjarkas que usa la película (Quirós, 2010).

Los imaginarios en el arte y la literatura

En *La ciudad Imaginaria*, Alicia Szmukler (1998) se plantea el análisis de la obra de un grupo de pintores de la segunda mitad de la década del 70 en la ciudad de La Paz (finalizando una dictadura militar), cuando incorporan a sus preocupaciones, una serie de temas que se encontraban en debate, las libertades individuales y colectivas y los derechos ciudadanos. El período coincidió con el surgimiento de pintores innovadores en relación a las técnicas, que a la vez expresaban de manera sutil, problemas sociales que observaban en la ciudad. El conjunto de pinturas revela el imaginario colectivo urbano que había incorporado como componentes de su visión una serie de elementos andinos indígenas que en principio eran rechazados por una sociedad conservadora. A través de las pinturas podía observarse el tejido social y cultural del país de carácter rural, relacionando mundos urbanos y míticos, mítico religiosos, de relación social de distintas colectividades que habitan en la urbe.

Un aporte especial es *La patria íntima. Alegorías Nacionales en la Literatura y el Cine de Bolivia* (1998) de Leonardo García Pabón que se centraliza en el estudio de “las formaciones reales e imaginarias de la sociedad boliviana y del extraordinario valor de su literatura” como dice el autor. Asimismo, el ensayo *Lo imaginario mestizo. Aislamiento y dislocación de la visión de Bolivia de Néstor Taboada Terán* de Keith Richards (1999) profundiza en el tema del mestizaje pero también en otras cuestiones necesarias para este estudio. Por cierto, lo mítico y las utopías, los rituales, creencias profundas que se han guardado del mundo indígena.

Continúa la preocupación por la temática del imaginario y la nación, en este caso, con un sentido crítico y de revisión de las concepciones manejadas en las décadas pasadas. Se trata de un conjunto de artículos en el último número de la Revista de *Estudios Bolivianos* (2015) “Repensando imaginario y Nación”. La primera parte, relacionada con una novela central del siglo XIX, *Juan de la Rosa*, en torno al sentido de patria. Otros artículos que tratan la temática de la patria desde el imaginario modernista y de la modernidad, así como la cuestión de la identidad y la memoria desde formas muy distintas de aproximación.

El Instituto de Estudios Bolivianos ya había incursionado en el campo de los

imaginarios con una importante serie de estudios dedicados a la Fiesta Popular Paceña, dando a luz en cinco volúmenes investigaciones sobre el Carnaval de La Paz y Jisk'anata, Gran Poder y Morenada, Fiesta Cívica y otros títulos publicados entre 2009 y 2010. ¿Qué otro campo puede ser tan propio de lo imaginario como la fiesta? Con esta colección, un numeroso grupo de investigadores del instituto y estudiantes de la Carrera de Historia y otras Carreras de la UMSA, se aproximó a fuentes de creatividad de la memoria y la creatividad embebida en los imaginarios de larga data más los imaginarios de la modernidad. Mayor fuerza parece tener la fiesta cuando es capaz de involucrarse en la economía y acrecentarla con la bendición de los ritos religiosos, las challas y bailes (Tassi, 2014).

Conclusiones

El concepto de “imaginario” se constituye, como podemos analizar en este trabajo, en la producción de creencias e imágenes colectivas que poseen significaciones y se expresan en distintos campos de la vida social.

De la breve revisión de algunos de los numerosos trabajos existentes sobre el imaginario, es posible concluir que el tratamiento de tan diversos temas, desde esta perspectiva, en lugar de optar por otras, permite el análisis de la red de significaciones y de categorías que se tejen a través de las grandes instituciones como las religiones, los mitos, ideologías y nacionalidades. Los imaginarios fijan las identidades sociales otorgándoles un sentido social. El imaginario es constitutivo de la sociedad, según Castoriadis, gracias a él, la sociedad se autoinstituye como mundo. De esta forma se pueden percibir los soportes de significación de los imaginarios que pueden estar constituidos por todo tipo de imágenes o figuras. Desde las oscuras calles y los habitantes cosmopolitas, hispanos e indígenas de la orgullosa Villa Imperial, impregnada de violencia, orgullo y un inmenso amor por esa azarosa tierra surge el imaginario de pertenecer a un mundo único y extraordinario, como que lo fue y se acabó. Y dejó semillas de nuevos imaginarios desde la tierra y la minería que se convirtió en el polo de desarrollo del país, y un nacionalismo que tardaría en emerger en el sistema político, para navegar luego a otros imaginarios, hacia el pasado indígena y el incierto futuro de marca globalizada y neoliberal.

En el campo cultural, son elementos del imaginario toda clase de objetos y creencias, músicas y danzas, éstas como expansión del imaginario en el espacio, diseños hacia el infinito de las ansias de los seres que habitan en diversos lugares de una sociedad. Nuevos materiales invaden los medios de comunicación y los partidos políticos. Los discursos emergen por doquier transportando trozos de imaginario que se canalizan a través de expresiones tangibles y artefactos de última generación. Todos los medios sirven para esta circulación sin pausa, codificándose según el medio al que pertenecen, así se suceden imágenes y ruidos de la

publicidad, marchas y contramarchas, carnavales y protestas, nuevas grandiosas edificaciones, modas, objetos de lujo que construyen o destruyen el imaginario de la modernidad o la antimodernidad, mezclada con la Madre Tierra.

Esta concepción permite moverse entre las teorías de las ciencias políticas y la sociología e incluso la economía, sin perder el hilo de lo simbólico que habita con fuerza en los individuos y colectividades y se encuentra en la articulación de los soportes, sean estos materiales, conceptuales, abstractos, concretos y las significaciones sociales imaginarias. Los ritos, máscaras, comidas, iconografías no pierden su relevancia en los estudios económicos cuando son observados como parte de lo simbólico y del imaginario como ocurre con la Fiesta del Gran Poder.

Mesa N° 5

Memoria

Introducción a la Mesa 5: Aportes sobre memoria e historia en 20 años de investigación, IEB

Ximena Medinacelli Gonzáles¹

La mesa Memoria se une a la celebración de los 20 años de la Revista Estudios Bolivianos precisamente con una reflexión sobre el itinerario que siguieron los trabajos de investigación y los temas que recuperan nuestra memoria institucional referentes a temas de la MEMORIA e historia no solo de acontecimientos sino también cultural e intelectual. En este contexto, me toca subrayar el papel que tuvo el equipo de historiadores y sobre todo de historiadoras en la trayectoria del IEB. Se trata del diseño de una trayectoria colectiva reflejada en la contundente cantidad de artículos sobre temas históricos (aunque no solamente de historiadores/as). Es un tema articulador con otras disciplinas por lo que podemos encontrar reflexiones históricas en los diversos trabajos.

Memoria, como la capacidad de recordar, como el conjunto de imágenes y de hechos pasados que quedan en la mente y nos permite un recorrido entre distintos tiempos. Entendemos, por tanto que, como parte de esta memoria, están no exclusivamente los trabajos de historia, sino también aquellos que rescatan reflexiones o conocimientos desde el presente, pero que son estudiados como parte de un devenir. Podrían ser asuntos culturales, personajes, eventos o temas de reflexión. Así, encontramos muchas publicaciones, tanto en la revista Estudios Bolivianos (EB) como en los otros formatos del IEB: cuadernos, libros en colecciones o libros individuales. Una mayoría de ellos son evidentemente de historia propiamente, pero hay varios de literatura, de filosofía y de lingüística. Sobre esta última, encontramos especialmente el proyecto de saberes andinos

1 La autora es doctora en Historia. Docente e investigadora del IEB.

que fue apoyado por la cooperación Sueca ASDI/SAREC, del que estuvo encargado Zacarías Alavi.

Una mención especial merece Lucy Jemio de literatura que no tiene muchos artículos en la revista del IEB, pero varios libros sobre literatura oral aymara, una de las formas más apreciadas de nuestra memoria. Sus obras “Senderos y mojonnes” (2005) es el inicio de una serie de recopilaciones de relatos y cuentos orales que publicará luego con el Instituto y la Carrera de Literatura (2011). También están los trabajos de Patricia Alegría sobre el teatro y la literatura coloniales, (EB 1 y 2), o el de Isabel Bastos que reflexiona sobre el indigenismo (EB 2) lo mismo que Rosario Rodríguez (EB 12). Iván Oroza (EB 13) publicó acerca de la cosmovisión andina tema sobre el que aportó también Blithz Lozada (EB 7 y 10). Ana Rebeca Prada, por su parte, ha venido trabajando en el rescate y la re-visita a literatos de principios y mediados del siglo como Arturo Borda ((EB 12) y que luego seguirá en otros esfuerzo en cooperación con alumnos de literatura. Las políticas educativas en el pasado son otro tema abordado por Ma. Luisa Talavera (EB 15), Blithz Lozada (EB 15), Weimar Iño (EB 15), Magdalena Cajías (EB 20) como autor invitado, Enrique Ipiña (EB 18) y sobre nación y nacionalismos hay un número completo (EB 22) con autores invitados en su mayoría.

Respecto de los artículos sobre memoria en EB, me parece importante hacer algunas puntualizaciones: El aporte de historiadores en los primeros años de funcionamiento del IEB. Aspecto sobre el que tratará Pilar Mendieta. La segunda puntualización se refiere a la producción del equipo de “Discursos, Historia y Cultura” que a partir del N° 9, el año 2001, comenzó a publicar el resultado del trabajo de este equipo multidisciplinario, formado por historiadores, literatos y alumnas de lingüística. Ese año se publicó un número especial “El discurso de la evangelización del siglo XVI” coordinado por Ximena Medinacelli. El equipo trabajó sobre un texto común: un sermulario del siglo XVI, abordado desde distintas disciplinas. Como dice Wálter Navia, en la presentación de la revista, la publicación busca sondear en las profundidades de la memoria colectiva de nuestro país. De los ocho artículos, dos son desde la literatura, uno desde la lingüística y cinco desde la historia. Este número tiene varios aportes, primero haber rescatado y transcrito un documento del siglo XVI que fue vuelto a copiar a mano en el siglo XVIII y se encontraba en la biblioteca de la Familia Muñoz Reyes. Otro aporte, es tener diversas miradas al tema de la evangelización durante la colonia, tema que aunque aparentemente es muy lejano, sigue pesando en el imaginario actual como un problema sin resolver.

Del mismo equipo Discurso resulta la publicación de EB N° 12 (2004): La cultura del pre-52 coordinado por Ana Rebeca Prada. “Fruto de un diálogo multidisciplinario trata una temática que cruza la noción de discurso, de historia y cultura” dicen en su presentación, con un problema: que la revolución del 52 finalmente no integró la gama de ideas, producciones y acciones desde la guerra

del Chaco hasta el Estado de 1952. Sobre ello, escribieron autores desde distintas disciplinas. A mi entender, comparando con el número dedicado a la evangelización se dio un paso importante al pasar de plantearse un objeto de estudio común (el sermonario) a un problema común (el olvido del 52 de la riqueza histórica que no era afín a su proyecto).

Finalmente, el N°13 (2007), “Espacio urbano andino: escenario de reversiones y reinversiones del orden simbólico colonial”, coordinado por Rosario Rodríguez y Marcelo Villena. En este número ya no se trata de un hito histórico como tema aglutinante, sino un espacio de reflexión común que acogió a varias disciplinas, incluida la historia. Intentos como el del equipo Discursos Historia y Cultura quedaron en el camino y esperamos puedan volver a articularse.

A la mesa de “Memoria” hemos invitado a dos panelistas del IEB, una de historia, Pilar Mendieta y otro de lingüística, Ignacio Apaza, también a un invitado externo gran conocedor de la tarea editorial en Bolivia, como es José Antonio Quiroga. A ellos muchas gracias por su participación.

La importancia de la historia en el Instituto de Estudios Bolivianos

Pilar Mendieta Parada¹

La historia es absolutamente necesaria para quienes, desde las ciencias sociales y humanas, pretenden comprender las peculiaridades de los complejos procesos que han dado lugar a las problemáticas actuales. A decir del historiador francés George Duby (1988) resulta insensato no situar en una perspectiva histórica cualquier investigación relacionada con los fenómenos humanos. En este sentido, la historia es una disciplina que indaga el pasado, tendiendo un puente entre el pasado y el presente.

Así lo ha entendido el Instituto de Estudios Bolivianos que le ha otorgado mucha importancia a la disciplina de la historia. Ya desde el año de su fundación en 1973, el IEB nace como Instituto de Investigaciones Históricas y Estudios Bolivianos dependiente del vice rectorado de la Universidad Mayor de San Andrés. En su fundación, participaron connotados historiadores de la época como Teresa Gisbert de Mesa.

A lo largo de sus años de vida, especialmente desde 1993, el IEB vivió un proceso de institucionalización a través del cual se incorporaron varios docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, entre los que se encontraban historiadores de la Carrera de Historia como investigadores titulares e interinos, así como alumnos de historia que participaron como ayudantes de investigación o con becas para realizar sus tesis de licenciatura. De esta manera se articuló de manera fructífera la investigación en el IEB con la Carrera de Historia.

La historia tiene un peso específico en el desarrollo del IEB, no solo por sus inicios como Instituto Histórico, sino también porque a lo largo de los años, el

¹ Pilar Mendieta Parada es doctora en Historia, docente de la carrera de historia de la UMSA e investigadora del Instituto de Estudios Bolivianos.

número de docentes y estudiantes de historia, que han participado de la institución, han sido la mayoría.

A lo largo del tiempo, los historiadores e historiadoras del IEB han aportado a la publicación de artículos y de libros en donde se muestran los resultados de sus investigaciones y se promueve su difusión. Un primer canal para la difusión de las investigaciones ha sido la revista *Estudios Bolivianos*, cuyos 20 años de vida estamos festejando.

La revista *Estudios Bolivianos*, que ya lleva 22 números, fue creada en 1995 y está destinada a la difusión de la producción intelectual disciplinar, inter y multidisciplinaria, aportando desde la comunidad de investigadores del IEB en campos relacionados a la historia, la filosofía, la literatura, la lingüística, las ciencias de la educación, el turismo y la psicología que son las áreas que cubre la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSA.

En lo que respecta a la historia, los diversos trabajos publicados en la revista han sido elaborados por historiadores titulares del Instituto, por historiadores que han colaborado con el Instituto como investigadores interinos y por historiadores invitados a colaborar en la revista, lo que muestra su amplitud. De esta manera es que un buen número de artículos en la revista (en total 54 de 172) provienen de la historia. Prueba de ello es que ya en el primer número se publicaron 6 artículos con temas variados como el control vertical a inicios del periodo colonial, las mujeres indígenas en el siglo XVII, el tráfico de esclavos en el siglo XVIII, las redes sociales en La Paz a inicios del siglo XIX. A lo largo de los años se han publicado trabajos sobre temas étnicos, movimientos sociales, historia de la educación, fiestas y manifestaciones culturales en un amplio abanico de temáticas.

También existen números de la revista que son producto de proyectos específicos de carácter temático que han sido vistos desde varias disciplinas. Es importante resaltar que, en este caso, ha existido un especial y fecundo diálogo entre la literatura y la historia, fruto de reuniones y discusiones entre investigadores y estudiantes del IEB, que han dado como resultado la publicación de números especiales, como el dedicado al análisis del “Sermonario del Tercer Concilio Limense del siglo XVI” que fue un estudio a través de varios artículos y ensayos desde la historia, la literatura y la lingüística. En esta primera experiencia, cada uno de los investigadores buscó un ingreso al documento que permitió abrir el espacio a la investigación interdisciplinaria con estudios históricos referentes al contexto de la creación del sermonario y su implantación en determinadas regiones de Charcas, ensayos desde la literatura sobre el texto mismo y estudios sobre el uso del castellano del siglo XVI y XVIII desde el área de la lingüística. Dio como resultado la revista *Estudios Bolivianos* N° 9 titulada *El discurso de la evangelización en el siglo XVI* (2001).

Una segunda experiencia de diálogo e interdisciplinaria entre la literatura y la historia se publicó en *Estudios Bolivianos* Nro 12 (2004) titulado *La Cul-*

tura del Pre 52. Este proyecto fue desarrollado por el área de Discursos, historia y cultura del IEB y partió de la necesidad de repensar la supuesta inevitabilidad de la Revolución Nacional repetida por los diversos estudios sobre este proceso. En este sentido, se partió de la hipótesis de que también existieron proyectos alternativos que, de alguna manera, fueron invisibilizados por la historiografía nacionalista. Los diversos trabajos abordaron temas tales como el indigenismo en las artes y en la novela, el imaginario del pasado prehispánico, el pensamiento anarquista y su práctica en los sindicatos obreros.

Finalmente, el siguiente número *Estudios Bolivianos* N° 13 (2005) titulado *El espacio Urbano Andino* tuvo también un carácter interdisciplinario que tomó al espacio urbano andino como el escenario de reversiones y reinversiones del orden simbólico colonial. En este sentido los distintos artículos debaten acerca de los espacios urbanos, su vida social y cotidiana en la época colonial y republicana entrecruzándose con las percepciones andinas y no andinas sobre lo urbano.

El N° 19 de *Estudios Bolivianos* también fue producto de la multidisciplinariedad donde estuvieron presentes la historia, la literatura y la sociología. Esta vez se tocó el tema de las políticas festivas y simbólicas en la construcción nacional, (las fiestas cívicas, los monumentos y los símbolos nacionales) presentados en la mesa del mismo nombre en el encuentro de Estudios Bolivianos de Sucre en el año 2013. Finalmente, el N° 22 de *Estudios Bolivianos* titulado “Repensando imaginario y nación”, contiene varios artículos que piensan nuevamente el tema de la construcción de la Nación a partir de la literatura y de la historia. Este número contó con el aporte de investigadores nacionales y extranjeros que no pertenecen necesariamente al Instituto.

De esta manera, el ejercicio de realizar trabajos multidiciplinarios e interdisciplinarios al interior del Instituto de Estudios Bolivianos, así como la apertura al diálogo entre disciplinas son un intento serio de ir más allá de los estudios disciplinarios, lo que le permite a los miembros del IEB un diálogo fecundo entre sus miembros cumpliendo con el objetivo del IEB como centro de investigación facultativa.

A lo largo de los números de la revista *Estudios Bolivianos* aparecen artículos de Roberto Choque, Laura Escobari, Raúl Calderón, Rossana Barragán, Ximena Medinacelli, María Luisa Soux, Eugenia Bridikhina, Pilar Mendieta, Esther Ayllon, Beatriz Rossels, entre otros investigadores jóvenes como Pablo Quisbert, Nivardo Rodríguez, Johny Canedo, Luisa Cazas, Mario Castro, Edwin Arciniega, Nilda Llanque, Weimar Iño, Lucía Querejazu y algunos invitados extranjeros como Ana María Lorandi y Francoise Martínez. Varios de los jóvenes historiadores que han publicado en la revista han sido becatesistas o auxiliares de investigación dentro del IEB. A través de las publicaciones se puede advertir que María Luisa Soux, Raúl Calderón y Ximena Medinacelli son los y las investigadoras que más artículos han escrito.

Muchos de los artículos sobre historia publicados en la revista forman parte de proyectos de investigación más amplios, llevados a cabo por los investigadores, lo que permite también conocer el derrotero de los intereses académicos de los y las investigadoras, muchos de los cuales, son temas de vida, como en el caso de Magdalena Cajías y el mundo minero o Ximena Medinacelli, sobre la colonia temprana. Por lo tanto, la continuidad de la *Revista* hace, que a través de su lectura, sea posible que los estudiosos del futuro puedan tener una idea clara del proceso creativo y académico de los historiadores que son parte del IEB y que forman parte de la Carrera de Historia. Además, en la Revista *Estudios Bolivianos* se presenta una parte importante de los nuevos aportes de la investigación histórica desarrollados en los últimos años. En la mayoría de los casos, los historiadores que han participado y participan en el IEB también son parte de la Academia de la Historia, de la Sociedad Boliviana de Historia y la Coordinadora de Historia.

Un segundo canal de difusión de las investigaciones históricas en el IEB son los libros de historia y cuadernos de investigación producto de investigaciones individuales o en grupo dentro del Instituto. Tal es el caso de libros como el de Beatriz Rossells sobre la gastronomía en Charcas, el de Eugenia Bridikhina sobre la sociedad en las postrimerías del periodo colonial o de Ximena Medinacelli sobre los nombres y apellidos en el norte de Potosí en la colonia temprana. En los dos últimos casos se trata de sus tesis de maestría en España. Asimismo el IEB ha publicado cinco libros sobre la *Fiesta Popular Paceña* que han sido fruto de un trabajo multidisciplinario apoyado por ASDI-SAREC en la que participaron varios historiadores y alumnos de la Carrera de Historia.

Un tercer canal de difusión fue la publicación, juntamente con instituciones como el IFEA y PLURAL, de cuatro tesis doctorales de Historia, como parte del proyecto *Relaciones Interétnicas* dirigido por María Luisa Soux, cuya duración de diez años apoyó los cursos de doctorado y la investigación de las docentes y los estudiantes que colaboraron en el proyecto.

El proyecto “Relaciones Interétnicas”, en el que participaron María Luisa Soux, Ximena Medinacelli, Magdalena Cajías y Pilar Mendieta, además de varios estudiantes ayudantes de investigación, fue fruto del convenio que se firmó el año 2000 entre la Universidad Mayor de San Andrés y la Cooperación Sueca ASDI-SAREC. El Instituto de Estudios Bolivianos se benefició con el apoyo a la realización de los cuatro doctorados con el objetivo de promover la formación crítica, que a futuro pueda devolver al Instituto y a los alumnos de la Carrera de Historia los conocimientos adquiridos.

Durante el tiempo que duraron los cursos de doctorado se promovió el conocimiento de la historia de Bolivia entre historiadores peruanos y mexicanos entabándose relaciones académicas con profesores y alumnos de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la Universidad de Michoacán. Fue especialmente importante el apoyo y la amistad de Manuel Burga, Nicolás Lynch, Jürgen Golte, Cristóbal Aljovín de Lozada en el Perú y Francisco Zapata en México, entre otros.

Una de las condiciones de la Cooperación Sueca fue que los diversos temas a ser investigados por las doctorantes debían tratar sobre un lugar específico: el departamento de Oruro. De esta manera, nos involucramos en un espacio hasta entonces poco conocido por los miembros del equipo siendo una grata sorpresa el encontrarnos con una historia profunda y vibrante que provocó que prontamente surgieran temas de investigación que abarcaron distintos periodos de la historia de Oruro. Cronológicamente, Ximena Medinacelli trabajó el periodo colonial temprano a través del rol de los llameros que se desplazaban en aquel territorio; María Luisa Soux trabajó el periodo de la Independencia vista desde lo que ocurría en Oruro, pero sin perder el contexto general de los acontecimientos; Pilar Mendieta se abocó al estudio de lo ocurrido en 1899 durante la Guerra Federal, enfatizando en Zárate Willka y el movimiento indígena y Magdalena Cajías trabajó la historia de la mina Huanuni durante todo el siglo XX.

Durante el transcurso de los diez años, docentes y estudiantes del proyecto viajamos a varios lugares del bellissimo altiplano orureño recorriendo las antiguas provincias de Paria y Carangas casi en su totalidad. Fue muy importante el trabajo en equipo desarrollado con motivo la organización del Archivo Judicial de Poopó donde también se investigó. En este contexto, fue fluida la relación con investigadores de la ciudad de Oruro, con la Alcaldía Municipal de Oruro, especialmente con la concejal Maria Luisa Zeballos, con el Oficial Mayor de Cultura Fabricio Cazorla, con Antonio Revollo, historiador orureño y con la UTO, quienes brindaron su apoyo al proyecto y nos recibieron con la típica calidez orureña. El viaje realizado a la zona de Inquisivi por mi persona y los alumnos del proyecto fue una experiencia inolvidable ya que este territorio tiene que ver tanto con las investigaciones sobre la independencia, por haberse desarrollado allí la guerra de guerrillas de Ayopaya (1814-1825), y con la Guerra Federal (1899) por encontrarse en aquella provincia el pueblo de Mohoza donde ocurrió una terrible masacre en el contexto del conflicto.

Fue también importante la posibilidad, que tanto docentes como estudiantes del proyecto, tuvimos para viajar a investigar a otros países como España y la Argentina y a congresos internacionales como el de Americanistas en el año 2003 en la ciudad de Santiago de Chile y el de Etnohistoria en Lima en 2008. Asimismo socializamos nuestros trabajos en la RAE y en los congresos de bolivianistas llevados a cabo en la ciudad de Sucre.

El año 2007 se organizaron cuatro sub proyectos dirigidos por cada una de las doctoradas. Inspirada por la tradición llamera, Ximena Medinacelli se ocupó de un espacio concreto que es el de Carangas, al que analizó a través del territorio y de sus capillas. Colaboraron en el proyecto Pilar Lima, Lourdes Uchanier y Raúl Reyes. Maria Luisa Soux investigó sobre el tema de la territorialidad republicana conjuntamente con Roger Mamani y Ricardo Asebey, Pilar Mendieta trabajó la ciudad de Oruro a principios del siglo XX conjuntamente con

un equipo de alumnos entre los que se encontraban Weimar Iño, Luisa Casas, Santusa Marca, Solange Zalles, Edwin Mamani y Nilda Llanque. Por su parte Magdalena Cajias trabajó sobre la Radio Nacional Huanuni, apoyada por Jorge Oca y Cristina Machicado quienes rescataron la memoria sonora de la cultura sindical. Apoyadas por el IEB y la Cooperación Sueca, cada investigadora realizó las publicaciones de los resultados de los subproyectos en el que también escribieron los ayudantes de investigación. En uno de los sub proyectos se involucró también a investigadores orureños quienes escribieron sobre diversos temas de la historia de Oruro.

De forma paralela, el proyecto “Relaciones Interétnicas” se encargó de la publicación de la colección “IV Centenario de la fundación de Oruro”, con fondos de la cooperación ASDI- SAREC y el Instituto Francés de Estudios Andinos, colección que consta de 10 libros de diversos autores orureños del pasado y del presente, entre ellos la tesis en dos tomos de Fernando Cajias sobre la rebelión de Tupac Amaru en Oruro, la tesis de la etnohistoriadora argentina Mercedes del Río sobre los Soras, la del antropólogo norteamericano Thomas Abercrombie sobre el sur de Oruro así como autores de principio del siglo XX que fueron personalidades en Oruro como Marcos Beltrán Avila y Adolfo Mier cuyas obras se habían convertido en ejemplares de colección que se encontraban únicamente en repositorios especializados y en unas cuantas bibliotecas particulares. Con estas publicaciones, lo que se ha querido es ofrecer a los interesados en la historia orureña, obras fundamentales para comprender la región y de esta forma recuperar la memoria histórica orureña.

Pero, quizás el mayor logro del proyecto “Relaciones Interétnicas” ha sido la formación de estudiantes que, como ayudantes de investigación, se nutrieron de la experiencia de las investigadoras y también aportaron con ideas y discusiones sobre los diversos temas. Parte de ellos se beneficiaron con becas otorgadas por ASDI-SAREC para realizar sus estudios de postgrado en el CIDES de la UMSA.

En realidad, este Proyecto fue una gran experiencia no solo académica sino también humana, puesto que se consolidó un grupo compacto de docentes y estudiantes, intelectuales pero también amigos que han aportado a la investigación histórica sobre Oruro dentro del paraguas del IEB y la ayuda de ASDI SAREC.

En todo el proceso fue muy importante el apoyo de Wálter Navia y de Juan Carlos Orihuela como directores del Instituto y también de Diego Pomar quien fue muy valioso, puesto que se dedicó con ahínco a colaborarnos con la edición de los libros. También recibimos la colaboración de Moira Durán, de Beatriz Cajias, quien se pasó horas corrigiendo los tomos de la colección “IV Centenario de la fundación de Oruro”, y de los ayudantes de investigación que estuvieron allí para cooperar con el proyecto en general y con la edición de libros en particular. Finalmente, hay que decir que, si bien fuimos afortunadas por ser parte de este proyecto, supimos responder al reto de trabajar con ahínco, formar a los estudiantes y devolver nuestros conocimientos a través de las publicaciones y del aula.

Mesa N° 6

Imaginarios y representaciones sociales

Mi paso por la dirección del Instituto de Estudios Bolivianos

Laura Escobari Cusicanqui de Querejazu¹
Directora IEB 2011-2014

Trabajé en el Instituto de Estudios Bolivianos desde 1994, cuando en años discontinuos pude realizar investigaciones en el área de historia de Bolivia. Tuve muy buena experiencia porque el Instituto es de las pocas entidades nacionales que auspicia investigaciones en historia y otras áreas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Los investigadores titulares, que son doce, vienen trabajando ininterrumpidamente en obras que han sido publicadas, o están en proceso de serlo, dando así un producto tangible y valioso que contribuye al desarrollo de las letras bolivianas en las áreas de filosofía, historia, literatura, ciencias de la educación, lingüística, y psicología. Al ser un espacio de creación intelectual, la investigación requiere de arduas tareas de recojo de información, reflexión personal e interpersonal con pares académicos del propio Instituto para ser plasmada finalmente en un tiempo variable, según la envergadura del proyecto, en artículos o libros de especialidad. La difusión de las investigaciones se realiza a través de charlas, conferencias, foros, congresos y en las diferentes cátedras dictadas por los investigadores en las aulas donde imparten clases.

El Instituto de Investigaciones Históricas nació en 1966 como Instituto de Historia y contaba solamente con un investigador, Porfirio Díaz Machicao. Ese mismo año se creó la Facultad de Filosofía y Letras. Paralelamente, José de Mesa y Teresa Gisbert unieron el Instituto de Historia al de Filosofía y Letras creando el Instituto de Estudios Bolivianos, el mismo que comenzó a funcionar en la Academia de Ciencias bajo la tuición del Vicerrectorado. Con la creación del Archivo de La Paz en 1971, Alberto Crespo hizo resurgir el Instituto creando

1 Doctora en Historia, ex directora del Archivo de La Paz y del Instituto de Estudios Bolivianos.

el Instituto de Investigaciones Históricas, cuya sede fue el Archivo de La Paz, fundado por él ese mismo año. Ambas entidades formaron parte del Centro de Planificación y Coordinación de la Investigación Científica y Tecnológica, que reunía a todos los institutos y centros de investigación de la UMSA. Dentro del CEPIC el Archivo de La Paz se inscribió con un proyecto especial. De esa manera el Instituto de Investigaciones Históricas y Estudios Bolivianos irrumpió en la investigación humanística proponiendo teorías, métodos y técnicas adecuados para desarrollar conocimientos en esa época sobre “la realidad social desde el punto de vista de los intereses populares”, principios que marcaron el inicio de las investigaciones.

A partir de 1984 el Archivo de La Paz dejó de ser sede del Instituto de Estudios Bolivianos; éste se ubicó en el tercer piso de la Casa Montes. 1993 fue el año en que se reorganizó el Instituto de la manera en que funciona actualmente. A la cabeza de Guillermo Mariaca, se conformó una planta de docentes investigadores, proyectos de investigación, seguimiento y evaluación de equipos multidisciplinarios, por parte de investigadores titulares e interinos, que para entonces llegaban a ser un total de 18. También se crearon 35 becas tesis para alumnos de las diferentes carreras. El Instituto funcionó en ese esquema hasta 2010, en que por diferencias de política universitaria se recortó el número de investigadores interinos de nueve a dos, hecho que afectó notablemente el acceso de investigadores interinos, creando tensión en la comunidad facultativa porque cercenó el acceso al Instituto de una gran cantidad de investigadores de diferentes carreras que buscan espacios en el trabajo de investigación. De la misma manera, los alumnos investigadores fueron cada vez menos hasta llegar solamente a dos, quedando el Instituto en su mínima expresión de recursos humanos. Los ítems de los investigadores interinos fueron repartidos en cada una de las carreras de la Facultad, creándose un instituto por carrera. A cuatro años de la creación de los institutos éstos todavía no han dado un resultado visible, dada la ausencia de investigadores de planta, de infraestructura adecuada y medios para difundir su producción. Cabe destacar –respecto a los recursos humanos– que en el aspecto administrativo, el Instituto cuenta con un equipo de apoyo excelente, tanto en secretaría como en el área logística de informática y diagramación de textos.

El IEB continuó con proyectos individuales, proyectos inter y multidisciplinarios facultativos, en todas las áreas académicas de la Facultad. Desde el año 2011 que me tocó dirigir el Instituto, he sido testigo de la calidad académica de las investigaciones en distintas áreas. Con los talleres de reflexión sobre un tema determinado con anterioridad –que se llevaron a cabo mensualmente–, se fue profundizando el enfoque de conocimiento desde una perspectiva global. Las investigaciones individuales encontraron espacio de discusión por lo menos tres veces al año, poniendo sobre la mesa de discusión el avance que se iba realizando. Las dos metodologías de trabajo dentro del Instituto, dieron como

resultado un ritmo intenso. La finalización parcial o total de los proyectos fueron presentados al final de cada período académico de manera pública en el Auditorio Marcelo Quiroga Santa Cruz.

Los trabajos sobresalientes durante mi gestión estuvieron enfocados en el área de psicología en investigación e interacción social orientada a las personas damnificadas por los desastres naturales y, en conjunción con el área de filosofía, se hizo una investigación sobre legislación y situación actual sobre la adulta mayor. En la problemática vinculada al estudio de la mujer, se realizaron estudios entre la filosofía y la historia a propósito de la obra de Foucault. En filosofía se realizaron, además, varias investigaciones sobre política, economía y filosofía, entre las que destacan los principios filosóficos de la seguridad social y la reforma del sistema de pensiones en Bolivia; políticas educativas para el siglo XXI; estudios críticos sobre filósofos contemporáneos, desde cuyas perspectivas se analizan problemáticas bolivianas.

En historia se realizaron varios trabajos entre los cuales destacan investigaciones sobre la historia de la educación; demarcadores rituales del espacio; estudios sobre la época colonial de la historia de Bolivia tales como la mano de obra, la producción y comercio, el cacicazgo aymara, la población negra y en un corte transversal desde el siglo XVIII hasta el XX, estudios sobre políticas festivas y simbólicas, añadiéndose el problema semántico en la historiografía del arte andino. Se hicieron estudios sobre nuevas perspectivas en el análisis de la participación social en la época de la Independencia. La historia de la minería en el siglo XX fue analizada de manera pormenorizada; también las políticas culturales desarrolladas en el país en la segunda mitad del siglo XX.

En la perspectiva multidisciplinaria de filosofía, historia y educación se estudiaron los conceptos de interculturalidad, descolonización y transformación curricular en las políticas educativas actuales relacionadas con la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, trabajos que fueron presentados en un foro especializado, con invitados del ámbito oficial de gobierno e intelectuales independientes. En literatura sobresalen los trabajos críticos sobre la literatura boliviana contemporánea, en estudios específicos de autores de los años 30 del siglo XX, discurso indigenista pre-52, la revolución de la conciencia en la literatura a propósito de la obra de Arturo Borda y nuevas teorías sobre la crítica literaria. En lingüística se hicieron investigaciones sobre semántica en lenguas originarias, incidiendo en la semiótica de los indicadores de la producción agrícola aymara.

Durante los tres años de mi paso por la dirección del IEB, se publicaron 10 libros sobre temas mencionados líneas arriba, seis revistas de la institución, que forman parte de la Red de Revistas Bolivianas a consultarse en el ámbito digital de Internet. Se hicieron los trámites necesarios para obtener el reconocimiento de nivel académico necesario para ser incorporados en la página web Scientific Electronic Library on Line SciELO-Bolivia, para que las investigaciones tengan

un alcance global. La revista del IEB ha publicado 22 números. La sostenida producción investigativa del Instituto ha obligado a buscar apoyo financiero en otras instituciones, sustento logrado gracias a la alta calidad de los trabajos realizados.

Finalmente quiero agradecer a todo el cuerpo de docentes investigadores del Instituto y al personal administrativo por su trabajo arduo y sostenido durante los tres años de mi gestión, los cuales fueron de camaradería, colaboración, comunión de saberes, ejercicio de tolerancia y respeto mutuo, valores que no siempre se encuentran en las instituciones.

Diálogo, debate y poder en perspectiva democrática. Comentario a la revista antológica del IEB-UMSA

Gonzalo Rojas Ortuste¹

Honrado, en verdad, de participar y dialogar aquí, para celebrar –académicamente– este hito en la historia institucional. Y eso es practicar el *diálogo*, pero sobre todo de disposición a ello, un tipo de actitud.

La buena reputación del Instituto de Estudios Bolivianos (IEB) es confirmada otra vez. Su condición multidisciplinaria en Ciencias Sociales y Humanidades le hace un referente crucial en el país. Los textos reunidos en esta valiosa antología (2015) son de calidad, propios de un *journal* académico, comparable a los mejores de la región (Argentina, Colombia, Ecuador y México, para citar los que frecuento) y dada una crisis institucional no muy lejana en el tiempo, no está demás recordar que esa calidad sólo es posible con una masa crítica de investigadores, con profesionales dedicados a la actividad académica a tiempo completo o al menos principalmente a ello. Dada la extensión de cada ensayo y para facilitar su lectura –puesto que el acceso en la *web* ya es posible– quizás solo recomendar lo útil que resultan los *abstracts*, que no hay aquí. El método de selección con el que se ha delimitado la antología, combina bien cantidad (como dato objetivo) con la subjetividad (del propio autor) para la calidad.

A continuación, un breve inventario del volumen, para luego concentrarme en dos o tres ensayos cuya elección tiene, como es inevitable, el tono discrecio-

1 El autor es politólogo por la UNAM y la Universidad de Pittsburgh. Doctor en Ciencias del Desarrollo por el CIDES-UMSA, donde actualmente coordina ese programa de doctorado multidisciplinario.

nal por afinidad a los temas de preocupación y alguna competencia temática para avanzar en algo más que su enunciación.

Recuento de lo contenido

La media docena de artículos de *Historia colonial* densifica, *da espesor* a nuestra formación nacional, al menos dos de ellos con *Potosí* en el centro (de Patricia Alegría y de Eugenia Bridikina). Como leí recientemente, un grupo de historiadores nacionales consideró que bien pudo llamarse nuestro país “República de Potosí”, esa su importancia. Está claro que no fue esa –la colonia- la imagen escolina de “nuestra edad media”, homogénea, plana y sin novedades. Aquí, la muestra de la diversidad que va desde la actividad teatral a la importancia y versatilidad de la población negra.

Además de las visibles resistencias del S. XVIII también hubo despliegues de las “armas de los débiles”, como destaca el cuidadoso trabajo de Ximena Medinacelli, desde el S. XVI. Con el trabajo de Roberto Choque Qanqui (que es multisecular en el lapso de abordaje), nos es recordado que tampoco el mundo prehispánico fue igualitario, sin élites políticas: eran teocracias en los imperios más consolidados. La continuidad del orden asimétrico, no deja de ser llamativa, sobre la mano de obra especializada en la primera mitad del período colonial, está tratada en el trabajo de Laura Escobari.

Junto con las de *cultura Popular* (el de Beatriz Rossells y Marilú Soux) aspiran, me parece, a descifrar –lo que podemos llamar– el alma nacional.

Los textos sobre educación son cuatro –si incluimos el de Raúl Calderón sobre el s. XIX– y a alguno de ellos me referiré con cierta extensión más adelante. Del trabajo de Zacarías Alavi y otros más, quisiera poder contar con un trabajo equivalente, al *estado del arte* hoy, 20 años después, en la que el tema está fuertemente instalado en la opinión pública; aunque quizás esa amplitud esté conspirando con su calidad y profundidad.

El trabajo de María Luisa Talavera, conocida por su largo y laborioso esfuerzo por hacer diagnósticos sobre la educación pública, tiene un apartado sobre la *calidad educativa* que es el gran desafío en esta decisiva materia.

Otros trabajos, sobre filosofía (dos) y literatura (oral en este caso, como el de Ignacio Apaza) y sobre la problemática de la mujer (como el de María Lily Maric) no serán abordados, por lo que me disculpo; aunque otros de estas áreas –sin duda importantes– sí lo serán alrededor de los trabajos que comentamos con algún detalle a continuación.

Diálogo y poder: la interculturalidad como democracia

La urgencia del diálogo, que en cierta medida aquí se ejercitará, requiere alguna elaboración previa también del lector– comentarista, “escuchando” a los y

las autores/as. Desde luego que diálogo existe oralmente, sin ello no son posibles instituciones de investigación y menos comunidades académicas, pero el tipo de diálogo que quiero destacar es aquel cuyo texto, luego de leído, es respondido también en formato escrito; es decir, reflexionados y aquilatados los argumentos². Y no hablo de las citas de autoridad, a los consagrados— usualmente fallecidos o de generaciones anteriores—, sino con referencia explícita a los colegas. *Mea culpa* CIDES (porque este tipo de ejercicio también se echa a faltar en mi propia comunidad institucional más inmediata).

La política, aquí, es mala profesora pues es el ámbito donde sólo ocurren referencias a otros para la descalificación; todo lo contrario de una esfera pública que eduque para y vitalice la democracia como forma de convivencia plural.

El texto de Ana Rebeca Prada (2004) me parece muy valioso y me detendré algo en relación a la caracterización política y social de nuestra sociedad y Estado. Y allí resalta el papel de “exterioridad” de la literatura con relación a la política que se postula adecuadamente en el texto. El trabajo de Arturo Borda, *El Loco*, en particular una de sus partes, da lugar a esa amplia interpretación y reflexión.

Un par de citas para situar esa interesante reflexión:

“Es fundamental anotar que ambos términos —la interioridad estatal y la exterioridad nómada— funcionan uno en relación al otro, no como opuestos” (1966: 429)

Y sobre el Estado:

“(la escritura de Borda se opone) a una interioridad estatal logocéntrica, racionalista, veneradora de la unidad y la verdad única” (id. 432).

Cuesta reconocer a nuestro Estado en algo así; y sin embargo existe y aunque es probable que su pretensión sea la descrita por nuestra autora, más bien es el *chenk’o* arbitrario, sin mayores artilugios para favorecer a los poderosos de turno el que funciona abrumadoramente. Si hay alguna regularidad, ésa es la que es posible identificar, la que está orientada al privilegio, no a la igualdad ante la ley, aplicada de manera siquiera tendencialmente universal. Esto es más cierto en cuanto menos legítimo es el Estado en sus formas modernas³. Por supuesto, lo anterior puede matizarse, ha habido cortos periodos donde algo de Estado

2 Una importante excepción a este estilo puramente verbal de la academia boliviana es el trabajo de Rosario Rodríguez, donde cita a Mauricio Souza y a Marcelo Villena, con el primero se corrige una fecha de publicación.

3 Una cuidadosa nota nos informa que el autor estudiado, Arturo Borda, pudo producir esa importante y gruesa obra en un par de décadas cuando el Estado boliviano pre-revolucionario había ido perdiendo sus bases de legitimación social sobre conceptos señoriales actuantes pero cada vez menos aceptados. La Guerra del Chaco y su fuerte impacto también emotivo en la población minó definitivamente esos referentes.

de legitimidad racionalista –a lo Weber– hemos tenido y se puede asociar con vigencia más o menos plena de derechos políticos, pero no es, ni de lejos, lo predominante: esa nuestra debilidad institucional.

Acaso Ana Rebeca “algo de razón me conceda” si le recuerdo que, ya enrumbada hacia el apartado central de su trabajo (“El demoledor”) que prepara el desenlace argumentativo afirma: “el carácter sustantivamente a-ético del mismo” (del Estado.; 438). Y cualquier ética –no digo moral– algún grado de formalización ha de tener, aunque no sea la del *imperativo categórico* (universalista) de Kant.

Cierta fascinación nuestra se ejerce (de cultura política, y por ello también presente en las élites intelectuales) sobre las acciones y discursos rebeldes; es lo que nos caracteriza. Nuestra autora consigna que *El loco* le remite a *Los cuentos de Maldoror* de Lautremont. Para mí, esa colosal dimensión de la obra de Borda, por oposición en extensión y estilo –no contenido, que es igualmente libertario– me trae al recuerdo del *Discurso de la servidumbre voluntaria* (1548) de La Boetie en los inicios de la modernidad europea, con un discurso claro y breve que tuvo que ser preservado para la posteridad, acogido en los *Ensayos* de Mointaigne. Esa es la crítica libertaria al Estado protocartesiano. Lo nuestro es más cercano a la categoría del “grotesco social”, de Javier Sanjinés; a la idea de “abigarrado” de Zavaleta; del *ch’ixi* de Silvia Rivera que comparten ese universo semántico, me parece. Todas esas son caracterizaciones de sociedad, concepto ininteligible sin su par “Estado”, del mismo modo complementario que usa nuestra autora y que también enfatiza otro colega al que abordaremos al final. Y por ello, algún tipo de correspondencias existen. Las diferencias son de grado en términos de racionalización que el Estado busca sobre las relaciones sociales con formas de modernización más o menos desarrolladas. Y claramente no es nuestro caso, especialmente en el periodo que elabora su portentoso trabajo Arturo Borda, y que tampoco va a alcanzar visible vigor –en las coordenadas señaladas– en épocas posteriores hasta llegar a la presente. En todo caso, el bien logrado trabajo de A. R. Prada, fuera de la discrepancia anotada recién, me persuade de lo plausible de la caracterización estatal –o más precisamente, del poder político– que acabo de esbozar.

De la misma índole es la preocupación visible en el trabajo de Magdalena Cajas, menos radical porque su “héroe” es colectivo, el anarcosindicalismo. Optimista conclusión, probablemente cierta, sobre el “*rico bagaje*” con las que las organizaciones de trabajadores sindicalizados estaban en los umbrales de la Revolución Nacional. ¿Habrá habido algo como eso en el actual “proceso de cambio”?

De los dos filósofos abordados en el tomo, Blitz Lozada se concentra en uno paradigmático de esa rebeldía radical: Nietzsche.

(El otro de filosofía es el notable texto del Prof. Walter Navia sobre Wittgenstein, que puede ser un libro breve en extensión pero muy interesante y solvente.

Sobre los “dos” W. A mi el “1er. W.” –el del *Tractatus*...– siempre me sirvió para una exigencia de pretensión de precisión en el lenguaje, para expresar mejor el pensamiento).

De los dos textos sobre la mujer, el feminista, de Galia Domic podría –en mi perspectiva- llevarnos a una aporía no tanto conceptual, como política. Partiendo de una crítica a la formulación de lo universal muy similar a la que G. Domic reseña de Žižek y los juegos de lenguaje de Laclau, (ambos influidos por el trabajo de Lacan), en términos masculinistas y patriarcales otra pensadora feminista, Iris M. Young (1989) plantea la idea de *ciudadanía diferenciada* donde los grupos sociales, sometidos a la hegemonía, “negocian” un trato compensatorio, sin cancelar derechos. universales y por ello produciendo una *composición/ articulación de derechos. más compleja* que la de la modernidad jacobina (¿es Mary Wollstonecraft a quien se refiere en p. 628?⁴).

Ahora, me centro en la temática Educación e *interculturalidad (I-C)*: el nombre aquí y ahora de la democracia. Porfidio Tintaya define a la I-C como “*proceso de creación cultural ... encuentro entre sujetos culturalmente diferentes*” (: 343). Hay, como es usual en los trabajos sobre este importante tema, una clasificación de tipos de I-C (: 347), allí destaca la I-C trasmoderna (por oposición a la moderna, la que otros llaman “funcional”), que enfatiza la *relacionalidad*⁵ mas que la racionalidad.

Me parece un figura seductora la del *tumpiri*, ese individuo (sujeto que se desplaza de una cultura a otra) itinerante y sobre todo *convivial* (también opuesto lo mismo al turista moderno que al indiferente postmoderno –cosmopolita-). Insisto en lo de “figura” porque, aun en la escala territorialmente nacional, los desplazamientos son de colectivos, de importantes contingentes migrantes. Y ni qué decir en la escala global, hoy dato de uno de los más acuciantes problemas de múltiples dimensiones, donde la emigración masiva desafía fronteras de desiertos y mares.

La reflexión de Porfidio, no ignora la dimensión del poder (:352 y 357), pero enfatiza la dimensión de la convivencia que es lo que hace valioso el trabajo sobre interculturalidad en el mundo. Por ello, también enlista a varias figuras importantes que trabajan estos temas (L. Olivé, L. Tapia, F. Quispe y aun Sartori: 359 y antes a J. Medina y Xavier Albó) buscando caracterizar y conformar una “*sociedad multicultural pluralista*” porque es acertado ir generando una corriente lo suficientemente amplia para que la dispersión no sea la característica en el abordaje y desarrollo de tan importante temática.

4 En esa importante precursora del feminismo hay ciertamente una ironía en su muerte, dando a luz a su hija, quien luego será la autora de la inquietante historia del Dr. Frankenstein, Mary Shelley.

5 Y los principios de complementariedad, reciprocidad y correspondencia, siguiendo a Easternman.

Más importante todavía: ya señalamos una caracterización del tipo de interculturalidad propuesto, también aspira a eso que Ch. Taylor (canadiense, francófono también y católico), llama “*fusión de horizontes*” resultado de la interacción de culturas, o mejor, de dialogantes sin falso reconocimiento, esa actitud complaciente más cercano a lo “políticamente correcto”. Hans –Georg Gadamer, de quien toma Taylor esa idea de fusión, la desarrolló para trabajos de hermenéutica, concebida dialogalmente, de un intérpete respetuoso aunque inevitablemente “obligado” a conferir sentido a textos concebidos en universos culturales diferentes al del hermeneuta. Por ello, aunque es común atribuir en reflexiones sobre el rol de ese tipo, al trabajo de un “traductor”, parece más adecuado, a nuestro mismo desarrollo cultural, el trabajo de intérprete (s), donde, en ese mismo ejercicio, se descentra de sus referentes culturales de origen, sin abandonarlos.

Así, aunque Porfidio Tintaya se refiere al “territorio cuadriculado por el Estado” no renuncia a la idea misma de un orden, como cuando describiendo las implicaciones del principio de correspondencia refiere a un tipo de orden cósmico, de tipo transcendente y allí mismo reivindica la “racionalidad de la vida” (idem). Necesitamos un tipo de institucionalidad acorde a una sociedad que desde su diversidad ya enfáticamente reconocida organice mejor su convivencia.

Esa “fusión de horizontes” es profunda, de valores. Y desde los clásicos sabemos que eso no es un momento cuanto un proceso, y la educación estatalmente impulsada y socialmente asumida es decisiva para su incorporación. Escuchemos este párrafo:

Por un lado, los valores universales, como la democracia, la libertad, la dignidad humana, la justicia, así como las estrategias de interacción, como el diálogo, la intersubjetividad, el consenso, la argumentación sensata, la racionalidad, la objetividad y el pluralismo, y, por otro, los valores particulares de los pueblos originarios, como el vivir bien, el desempeño en la justa medida y la convivencia con la comunidad social, natural y simbólica; los principios de relacionalidad, correspondencia, reciprocidad y complementariedad; y las estrategias de diversificación de la relaciones culturales, el *ayni*, el *t'inkhu*, la relación centro-periferie y el *kuti*, son condiciones que desarrollan al menos tres elementos culturales que caracterizan el sentido de sí mismo de cualquier comunidad o sociedad: la identidad, los saberes y la lengua. Estos tres elementos se constituyen en líneas de acción de la educación intercultural. (356).

No puedo estar más de acuerdo. Muchas gracias.

RESEÑAS Y COMENTARIOS

Bolivia, su historia: **El valor de un trabajo colectivo**

Carlos Diego Mesa Gisbert

Es un privilegio presentar una obra que, creemos, es ya fundamental para la historiografía de nuestro país. La Coordinadora de Historia ha logrado plasmar un objetivo permanente de la historiografía boliviana durante las últimas décadas. La posibilidad de lograr un texto de “historia total”. Demostrar que se podía trabajar en equipo para lograr un resultado integrador desde el punto de vista intelectual, de la reflexión, del debate y, por supuesto, desde el punto de vista de la construcción de ideas que permitan desentrañar y a la vez estructurar la columna vertebral de la historia del país.

Estos seis tomos, por la naturaleza de su concepción, afrontaban un complejo desafío: coordinar y no yuxtaponer, tener la capacidad de que el debate se desarrolle previamente a la escritura para lograr coherencia y unidad en un texto coral. Unidad que no traicione las personalidades y la multiplicidad de perspectivas de sus autores. Por eso, es muy importante subrayar que los seis tomos tienen un hilo conductor vinculado a la reflexión introductoria de cada uno de ellos, en la que se hace una explicación específica de las razones del por qué se ha escogido un método determinado, por qué se ha establecido una determinada cronología, porqué se han priorizado unos temas sobre otros, por qué se ha tratado de construir, a partir del, ya citado, debate previo entre los autores, una racionalidad interna en el texto que es imprescindible para no perder su sentido último de unidad.

¿Cómo calificar los seis tomos desde su construcción cronológica? Ahí estaba uno de los problemas más complejos. Creo que el resultado es adecuado en los cuatro primeros tomos y enfrenta alguna dificultad en los últimos dos tomos. Esto porque, probablemente, la mirada del período prehispánico y del período colonial o virreinal, no ofrecían una dificultad mayor, dados los hitos evidentes generados

por los propios acontecimientos históricos. Conviene anotar también algo que muestra el segundo tomo, la reflexión sobre la cuestión del mestizaje, asunto que está aún en debate y que es parte de las tensiones ideológicas en el siglo XXI.

Uno de los aportes más interesantes en la periodización de esta obra monumental es la del tomo tres. Contra todos los antecedentes y la mirada clásica de nuestra historiografía, el citado tomo une el siglo XVIII y el principio del siglo XIX. El final del período colonial, las reformas borbónicas y el proceso de independencia, que generan una unidad y una coherencia que subsume el viejo condicionante cronológico, a favor de un dominante temático. No pasa lo mismo en los tres últimos tomos. En este punto, “Bolivia su Historia” recupera de modo definitivo e incuestionable la continuidad histórica. No es un descubrimiento de la Coordinadora de Historia, pero la idea sale a la luz incuestionablemente. Nuestra historia no está fragmentada, es una continuidad a partir de una sucesión de enlaces y a pesar de sus aparentes fracturas “irremediables”. Por eso, hay que destacar otra vez el tomo que está dedicado precisamente a uno de los momentos teóricamente más violentos de ruptura en la historia del país; el final del período colonial y el comienzo del período de independencia. El enfoque más interesante y novedoso -que no es otra cosa que la complementación de textos especializados que las autoras han desarrollado antes de este- está en el cuestionamiento estructural de lo que tradicionalmente habíamos dicho de la Guerra (1805-1825) entre patriotas y realistas, entendido hasta hoy sólo como un camino a la independencia y un quiebre total. La obra nos muestra una transición violenta, sin duda alguna, traumática también, pero que recoge elementos en los que hay herencias que quedan y que permean definitivamente nuestras identidades. Surge el desafío de leer ese momento como una especie de guerra civil, como una confrontación en el seno de una sociedad ya estructurada en sus bases sociopolíticas e identitarias en la que se disputan los espacios efectivos de poder.

Con relación al último tomo dedicado a una parte del siglo XX, tenemos alguna discrepancia. Su contenido hace un hincapié muy pronunciado sobre los movimientos indígenas, pero muy especialmente sobre el movimiento obrero. El ancla de esta parte del trabajo está en la perspectiva de los movimientos sociales como filtro para la comprensión general de lo político, lo social y lo económico. No se discute su importancia, pero si en el pasado el eje narrativo estaba en los actores políticos (jefes de estado sobre todo), generando un desequilibrio, el riesgo que anotamos es un desbalance desde la dirección inversa. A este tomo le hace falta una “compensación” que permita una lectura más integral que sí se aprecia en tomos anteriores. La otra dificultad estriba en que no hay consistencia en la definición de la “fecha de corte”. La cronología marca el “final” en el epílogo del siglo XX, estableciendo no sin razón que no se toca el siglo XXI por falta de perspectiva histórica, pero los capítulos vinculados al desarrollo de la cultura, a los símbolos y a otros temas complementarios, incluso en alguna parte

referida al desarrollo económico, sí traspasan esa línea que de manera explícita había quedado marcada en un “no vamos a entrar en el tiempo del Estado Plurinacional”. Sin embargo —como ya hemos anotado— hay lecturas sobre el Estado Plurinacional que necesitan una complementariedad porque están en la periferia del eje central de la historia que no se toca en ninguna parte de los capítulos modulares. Imaginamos que esto tuvo que ver con el imperativo de que si un autor desarrolla, por ejemplo, la creación estética no la puede cortar de raíz para ceñirse a limitaciones temporales determinadas en función de los distintos períodos de administración política.

Quizas los autores debieran haber arriesgado un poco más haciendo una lectura en profundidad del proceso político que estamos viviendo ahora, porque es fundamental para entender causas y efectos que tienen que ver con el imaginario sobre nuestro pasado y nuestra proyección de futuro. El libro, en muchos sentidos, conduce a esa ruta. Pero, a pesar de ello, queda claro cuán cerca están el período prehispánico del período colonial y cuánto tienen que ver con la resolución que hoy día estamos intentando aplicar en la sociedad contemporánea.

Esta historia propone una lógica nueva al seguir un razonamiento sobre el proceso histórico desprendido de prejuicios. Prejuicios, tradicionalmente, vinculados al sesgo histórico que tiene cada corriente de pensamiento y que condiciona fuertemente el enfoque sobre nuestro pasado. En “Bolivia Su Historia” ha predominado el profesionalismo de los historiadores, de las historiadoras, deberíamos decir pues —hay que celebrarlo— son una abrumadora mayoría de entre los veintinueve autores de este libro. Se puede percibir la fuerza de las fuentes primarias, el rigor, la importancia de los hechos, sin un afán de inventar interpretaciones a partir de ellos, sino trabajar en un constante diálogo sobre esos acontecimientos.

Uno de los logros de la obra, a pesar de la realidad intrínseca de la historia boliviana que tiene un eje dominante andinocéntrico, es su mirada integradora, que recupera y reconoce al conjunto de la sociedad boliviana en el contexto de su geografía, en la base de su pensamiento y en la impronta étnica, obviamente muy fuerte en el período prehispánico y colonial, y muy definida en sus peculiares contradicciones en el período de la República. A pesar de ello y por su propio acotamiento del tiempo histórico, no se llega a establecer la multiplicidad de miradas que tenemos hoy sobre el tema. La citada mirada andina queda siempre subyacente, pero esto tiene que ver con el hecho de que la construcción de la historia boliviana tiene un centro andino muy fuerte, nos guste o nos disguste, cuya objetivación está basada en los acontecimientos fundamentales de la construcción de la nación. Esto no quiere decir en absoluto que los textos miren de menos o traten al conjunto no andino como una sumatoria de elementos adjetivos. De hecho, esta realidad es parte del proceso de construcción del libro.

Estamos ante una obra que define una propuesta profunda y novedosa. Todo nuevo texto de historia es otra historia. La historiografía del siglo XIX y la pri-

mera mitad del siglo XX tiene ejemplos relevantes. Las historias de Cortés, de Gutiérrez, de Morales, de Finot, de Arguedas, para poner los ejemplos más llamativos, son –obviamente– otras historias. Esto viene a cuento por una razón. La teoría de las “historias oficiales”. Si pudiéramos escoger una de esas historias, cualquiera, ¿podríamos definirlas como “historia oficial”? Hemos tenido la tendencia repetitiva de asumir como historia oficial todo aquel texto que se había impuesto como texto de historia –formalmente o no– para los colegios del país. ¿Esos libros eran realmente historias oficiales? Representaban una interpretación ideológica, sin ninguna duda, pero, no estoy muy seguro de que fueran historias oficiales. Con ese razonamiento, si “Bolivia su Historia” fuera escogido como texto para colegios o para universidades ¿será considerada como la “historia oficial” que se escribió en la segunda década del siglo XIX? Sería una conclusión incorrecta. Unas historias han influido más que otras, han marcado pautas en la formación de nuestras visiones del pasado, pero, las razones de su influencia han tenido que ver más con su propio peso específico que por la imposición de sus contenidos de manera compulsiva. Inevitablemente los historiadores son hijos de su época y expresan visiones que, en general, se compadecen de su realidad y su contexto y, por supuesto, de su propia cosmovisión.

Si algo debemos rescatar de este nuevo texto, no es solamente el hecho de ser un trabajo colectivo, sino de haber sido escrito con gran honestidad intelectual. Se puede –se debe probablemente– guardar distancia, se puede tener discrepancias, se puede tener ideas más próximas o más alejadas de los capítulos y tomos que conforman su corpus, pero lo que no se puede decir, en ningún caso, es que este esfuerzo monumental no tiene fundamento científico objetivo, en tanto desarrollo profesional, no en tanto su supuesta neutralidad. Cabe aquí entender y aceptar que este trabajo sistemático y serio no está exento, no podría estarlo, de la visión de un colectivo sobre nuestro pasado, visión en la que la legítima interpretación ideológica de cada uno suma un resultado que es inevitablemente una interpretación, que a pesar de ello –como esta dicho– no traiciona ni deforma los acontecimientos que la generaron.

Complementan su presentación, y no son de menor importancia, los cuadros estadísticos, la transcripción de documentos capitales (leyes, decretos supremos, diagramas de organizaciones representativas como la COB o la CSUTCB, por ejemplo) que enriquecen los contenidos. Además, el conjunto está apoyado por imágenes, varias de ellas inéditas.

Esta historia no se somete a la lógica, a veces tiránica –la hemos experimentado en nuestra propia experiencia escribiendo historia– de la cronología. La cronología, los personajes, los períodos políticos, suelen ser corsets extremadamente peligrosos para estar atados a ellos. Pero, convendrán los autores en que esa ruptura tiene sus riesgos que pueden resentir la búsqueda de “armar el rompecabezas” por parte de los lectores.

Debemos cerrar estas ideas generales e iniciales con la pregunta de si estamos ante un texto definitivo. Si y no. Definitivo en la medida en que su consistencia y su seriedad lo colocarán como un hito inexcusable de nuestra historiografía. No, porque, como las autoras y autores han demostrado, el enriquecimiento progresivo de los estudios que se han ido realizando, sobre todo en los últimos cincuenta años, nos demuestra que tenemos mucho por descubrir y tenemos mucho por reelaborar. Probablemente, dentro de veinticinco o treinta años tendremos otros elementos, no me refiero al tiempo que viene sino a la lectura del tiempo que pasó, que hoy día no hemos acabado de dilucidar todavía, o no hemos descubierto en su plenitud. La veta que las autoras y autores han descubierto en nuestros archivos, es todavía un mar tan grande como el comparar el tamaño de un lago con el tamaño de un océano. Con todo lo que hemos avanzado, todavía estamos en el escenario de un lago y nos queda por redescubrir un océano que nos permitirá profundizar, modificar e incluso transformar la lectura de nuestra historia.

Vale aquí decir que se acabó definitivamente aquella idea de que una sola persona –por eso nunca dejaremos de admirar a Jorge Basadre– puede escribir una historia monumental. Bolivia no tenía un texto como este. Estamos hablando de más de dos mil páginas que abarcan el conjunto de nuestra historia. La Coordinadora de Historia lo ha hecho posible sin someterse al expediente de empalmar monografías. Aquí no hay un empalme, hay un trabajo hecho en común, un trabajo con un debate previo para armar el libro como un conjunto expresado en los seis tomos que lo conforman.

No podemos menos que sentirnos honrados por compartir con los autores en la Academia Boliviana de la Historia, en la Sociedad Boliviana de Historia y, por supuesto, haber sido alumnos de la Universidad Mayor de San Andrés. Nos unen lazos sentimentales e intelectuales, lo que nos permite una valoración en doble clave de esta nueva obra sobre la historia de Bolivia.

La Paz, 23 de julio de 2015

Sexualidad y escritura en *Cinco* (2006), *El lugar del cuerpo* (2007) y *Los afectos* (2015) de Rodrigo Hasbún

Ana Rebeca Prada Madrid

Se ha armado esta reseña en torno a una intervención en la Feria del Libro de La Paz del año 2015, realizada en una mesa donde se encontraba presente Rodrigo Hasbún y en la que se pudo conversar sobre estos temas con él.

.....

Hay una gramática profunda en la obra del escritor cochabambino Rodrigo Hasbún (1981)¹, que tiene que ver —creo— con, por lo menos, dos elementos que a manera de las cadenas de la molécula del ADN (ácido desoxirribonucleico) están intrincadamente articuladas: la sexualidad y la escritura.

Ambas atraviesan desde esa gramática profunda el fondo de tu texto y cruzan hacia la superficie —las más de las veces.

Por ello, me parece complicado hablar de “intimidad” o “impúdicas escenas de sexo” (expresiones que utiliza la crítica publicada en periódicos y en blogs)

1 Rodrigo Hasbún ha publicado seis libros de narrativa. El libro de cuentos *Cinco* (La Paz: Gente Común, 2006), el que contiene cinco relatos: “Carretera”, “Álbum”, “Reunión”, “Amanda”, y “Pareja en café o cama o calle, sobre fondo o gris”. La novela *El lugar del cuerpo* (Santa Cruz: Fondo Editorial, Municipalidad de Santa Cruz, 2007; La Paz: Alfaguara, 2009; Buenos Aires, 2012; Lima, 2014). El libro de cuentos *Los días más felices* (Barcelona: Duomo Ediciones, 2011), que incluye doce cuentos divididos en tres secciones. El libro de cuentos *Cuatro* (La Paz: El Cuervo, 2014), que contiene los cuentos: “La mujer y la niña”, “Syracuse”, “Los nombres”, “Tanta agua tan lejos de casa”. El libro de cuentos *Nueve* (Madrid: Demipage, 2014), que es una selección de cuentos de sus tres colecciones anteriores. Y, por último, la novela *Los afectos* (Barcelona: Random House, 2015; La Paz: El Cuervo, 2015).

respecto a esta obra, cuando, en verdad, la sexualidad y la escritura son los soportes, los cimientos de lo que Hasbún escribe. No es, pues, sólo –aunque puede ser también– un asunto *temático*. Es en verdad lo que mueve la escritura.

La sexualidad es una estructura de ficción –no es algo a lo que acude la ficción; es lo que arma la ficción–. Nabokov, en su propia obra, reconocía la sexualidad como estructura y elemento fundante de la ficción...

La llamo sexualidad, pero esta estructura tiene múltiples caras, según el caso. Puede también llamársela de otras formas, según la nomenclatura: erotismo, la fuerza de eros, el deseo.

Y si hablamos de deseo, claro, ya no estamos hablando de genitalidad o de coito simplemente (elementos que sí están y profusamente en esta narrativa), sino de un empuje, de un impulso, una energía o fuerza que contamina la ficción de una u otra manera. Que contamina, claro, *Los afectos*, a pesar de que sea una novela ¿que intenta? alejarse de *El lugar del cuerpo* (así lo dice el autor en una entrevista, aludiendo a la voluntad de alejarse un poco lo “íntimo” y acercarse a lo “histórico”). Uso comillas pues estos términos no son excluyentes, y menos en esta narrativa, como veremos más adelante.

Pero hay que mencionar la otra cadena de la estructura del ADN: la escritura. De la misma manera que la sexualidad, la escritura se disemina por la ficción, pero ya no sólo como ese supuesto e ilusorio soporte del relato, sino como protagonista pleno del mismo.

De algún modo, esta escritura es un relato de la escritura. En los momentos que a mí me parecen particularmente interesantes en la obra de Hasbún, lo que ocurre es que la escritura se escribe a sí misma.

Lo sustantivo ahora es pensar en la estructura completa de la molécula del ADN: no una banda y la otra, una *u* otra. Son en verdad una y sola cosa.

Qué interesante es volver a *Cinco* –el primer libro– y ver cómo (en el inicio) todo esto se despliega con enorme libertad: el llamado del escritor tiene que ver en ese libro con darle forma o darle curso a esa fuerza del deseo que está allí originándolo todo. Tiene que ver con darle a ello cuerpo –haciendo del escribir el gesto de dar curso a narrar el narrar.

Y la escritura, trabajada en este sentido, tiene que ver con un juego meobiusiano entre realidad y ficción. El nombre del autor al interior de los cuentos, cosas que tienen que ver con su biografía –por un lado–, pero, por otro lado, todo ello devorado por la fuerza de la ficción. Una ficción también doblada, pues, sobre sí misma.

Escritura como algo que no llega, que no es, pero que a su vez se dispersa y extiende en todas las direcciones. Escritura, en fin, que participa del impulso que le corresponde al deseo.

Por todo ello, creo que usar las palabras o expresiones “pudor”, “impudor”, “porno”, “intimidad”, “cerrado en sí mismo” es leer unidimensionalmente o

fragmentariamente lo que en verdad es una gramática profunda de la que bebe o de la que emerge la concreción de este texto o de aquel otro.

“Carretera”, “Álbum” y “Pareja en café” del libro *Cinco*, en este sentido, me parecen tremendamente afortunados. Arman, diseñan la articulación deseo/escritura de manera muy fuerte (particularmente “Álbum” y “Pareja en café”). Tal vez “Carretera” sumerge más el polo escritura para relieves el eros —y esto también acontece muy efectivamente—.

Para mí el texto más importante de la obra de Hasbún es *El lugar del cuerpo*. En esta novela corta y profundamente intensa, que se desenvuelve a partir del incesto y la posterior partida de la víctima, Elena, al extranjero, las dos cadenas fluyen poderosamente. Ahí está lo erótico, que, como todo en el deseo, es falta, fractura, herida —en este caso, por el tema del incesto, la herida está también tematizada, dicho sea de paso, magistralmente—. Creo que el imaginario en esta narrativa tiene que ver con lo erótico en tanto vacío, falta y, más específicamente, herida. Y ahí está la escritura —en el caso de *El lugar del cuerpo*, Elena es escritora—, que con gran elegancia alude al vacío, al silencio o a la imposibilidad del decir.

Es una novela en que se trabaja la cuestión erótica y la cuestión de la escritura literalmente a manera de una relación helicoidal. El vacío central del cuerpo/herida es el vacío central de una escritura que no puede darse; que rodea y no puede nombrar.

A pesar de que *Los afectos* es una novela distinta, yo veo huellas importantes de lo que hasta aquí he elaborado. La escritura fluye en una lógica del pasar de una voz, de una mirada a otra... Tal vez no poniendo en escena el acto escritural como en *Cinco* o *El lugar del cuerpo*, pero sí haciendo que la escritura gane siempre primer plano; que el lector nunca olvide que está frente a una construcción de lenguaje que no se asienta ni se calma, que está fluyendo y en movimiento.

Interesantemente, los dos capítulos titulados “Rienhard” en *Los afectos* es donde más evidente se hace esto, precisamente allí donde se da el emerger de lo erótico, de los cuerpos. Y ¡Ojo! esto erótico no sólo se da en el coito o en lo genital, como decíamos, sino en la economía de los amores y, precisamente, de los afectos: muchas veces pura herida, puro abandono.

Los afectos se arma en torno a la historia de Hans Ertl y su familia, quienes llegan a Bolivia luego del final de la Segunda Guerra Mundial. Ertl había trabajado como camarógrafo de Leni Riefenstahl, la cineasta que realizó muchas películas de propaganda nazi. La novela se desarrolla a partir de los viajes y aventuras de Hans y de los diversos caminos que siguieron las vidas de las tres hijas —una vez muerta la madre—, particularmente la de Mónica, quien se vinculó al ELN y a la guerrilla en Bolivia y fue finalmente asesinada.

Es una novela hermosamente armada, siguiendo, sí, la trama histórica de los personajes (realmente *de novela*), pero siguiendo el patrón estilístico que Has-

bún ya había tramado en *El lugar del cuerpo*: la prosa es neta, sintética, corta; la escritura alude y narra, pero de forma muy escueta. El lector tiene que generar e incorporar muchas de las piezas, cuyos lugares son sólo sugeridos o dejados a la imaginación en la cadena narrativa.

.....

Hay una importante tradición en Bolivia, en la literatura del siglo XX, de los escritos literarios que se arman a partir de la conciencia de estar siendo escritos. En Borda, en Urzagasti, hay un decir alerta a la materia de la escritura, de la propia escritura. Será importante, en algún momento, retomar la lectura de los textos de Hasbún y ver cómo conversan con los de los autores mencionados u otros que también hacen esto en su literatura.

Muy particularmente interesa la vinculación que un estudio podría establecer entre la construcción de lo femenino en Rodrigo Hasbún y en Yolanda Bedregal. Queda por hacer este trabajo, que vincule mujer, escritura y sexualidad en estos dos tan distantes (en tiempo) y distintos (en estilo) escritores, que están, sin embargo, vinculados por su atención a estas tres transversales articuladas de manera tan intensa.

“Conectados”¹: la educación y la tecnología en el siglo XXI

Perfil y Mercado Laboral del profesional en la Educación. La Paz: Instituto de Investigación e Interacción Educativa, 2014.²

Desafíos de la Carrera Ciencias de la Educación en el contexto del siglo XXI. Revista EDUCACIÓN Y CONOCIMIENTO, N° 12. La Paz: IIEE, Fac. Hum.UMSA 2015.

Tania Huanca Cuno³

La revista, *Perfil profesional y mercado laboral del profesional en Ciencias de la Educación*, publicada por investigadores del IIEE, está dividida en seis capítulos. Cada uno de ellos reflexiona de manera específica en torno a las problemáticas de la carrera, el proceso de formación profesional, desde la matriculación a la carrera y el perfil profesional con el que salen los egresados y titulados. Por otro lado, también se muestran datos de la experiencia laboral al que se enfrentan los estudiantes al salir de la universidad, las exigencias del mercado y el requerimiento laboral.

1 Este término es usado por los internautas para referirse a la conexión con las redes sociales mediante el internet.

2 Estas revistas son publicadas por el IIEE, perteneciente a la Carrera Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, UMSA. Para realizar esta reseña revisé cuatro textos publicados entre el 2014 y 2015. Una vez realizada la lectura, se eligió dos de los mismos debido a una coincidencia temática en tecnología y educación. Los otros dos textos, titulados, *Entre temas de la investigación “en” la educación, N° 11* y *Estudio sobre trabajo doméstico de niños, niñas y adolescentes en hogares de terceros en Bolivia*, se tomarán en cuenta para estudios posteriores.

3 Estudiante de 5to año de la Carrera de Literatura. Auxiliar de investigación del IEB, gestión 2015. Correo electrónico: tania_ax7@hotmail.com

Por su parte, la Revista “Educación y conocimiento”, en su edición N° 12, publica artículos académicos de los/as docentes de la Carrera Ciencias de la Educación, UMSA, con la temática central “Desafíos de la Carrera Ciencias de la Educación en el contexto del Siglo XXI”. En la introducción de esta revista se afirma que la publicación surge debido a que en la actualidad emergen problemáticas y necesidades tanto sociales como educativas que requieren alternativas de solución e intervención pedagógica.

La revista está dividida en dos apartados: el primero contempla 20 artículos académicos que son aportes de los/as docentes. Dos de ellos se refieren a los desafíos didácticos con el manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Otros tres artículos se enmarcan en el desafío pedagógico mediante la reactualización de docentes con respecto a los métodos de enseñanza que se siguen usando en las aulas. Cuatro artículos se refieren al desafío de un cambio en la malla curricular que responda a las necesidades de formación. Por otro lado, nueve artículos presentan el desafío de la formación de estudiantes competentes para su inserción laboral. Finalmente, tres artículos se refieren a desafíos administrativos e institucionales de la Carrera Ciencias de la Educación. Todos los artículos reflexionan en torno a la situación actual de dicha carrera, donde se busca un nuevo cauce que lleve una reformulación en cuanto a la práctica docente y la formación estudiantil de manera integral. Por ello, cada uno de los artículos intenta responder a los retos educativos que una sociedad actual exige de su universidad como institución formadora de profesionales competentes.

Ambas revistas, publicadas en los dos últimos años, coinciden en una falta de pertinencia curricular de la carrera, ya que, según sus autores, no responde a las necesidades laborales que solicitan las diferentes instituciones, tanto privadas como públicas, de un profesional en educación. En ese sentido, ambas consideran que el mercado laboral ha sufrido cambios trascendentales a lo largo de las últimas décadas. Una clara señal de este cambio, dicen los autores, es el gran avance tecnológico que ha cambiado la manera de relacionarse entre los seres sociales y que, un gran porcentaje de ellos, se insertan a la vida universitaria. Por ello, mediante una reflexión propositiva, ambas revistas confirman la necesidad de un cambio urgente desde el ámbito curricular, pedagógico y didáctico, para formar profesionales competentes en su área. Esta necesidad se canaliza mediante el denominativo de *desafío* al que se enfrenta la Carrera Ciencias de la Educación de la UMSA.

En ese sentido, todo desafío surge con la inquietud de formar profesionales con competencias idóneas para responder ciertas necesidades específicas laborales de una sociedad. Por ello, esta reseña rastreará los ejes comunes que se presentan en las dos revistas como desafíos para la Carrera Ciencias de la Educación de la UMSA en el siglo XXI. Estos retos surgen debido a los avances tecnológicos que generan una forma veloz de comunicación y el acceso a la información.

Por ello, el rol de la Carrera Ciencias de la Educación, según las revistas, debe responder, como cualquier otra, a las necesidades de una sociedad en el contexto actual. Estos desafíos responden a la formación de profesionales en educación en tres ámbitos: didácticos, pedagógicos y curriculares. Cada uno de los retos intenta generar una respuesta tangible para dar solución a las necesidades de una sociedad en continuo cambio mediante: el manejo de las Tecnologías de la Información y el Conocimiento en la formación de profesionales, la actualización permanente de los docentes con respecto a las herramientas tecnológicas y un currículo actualizado, además pertinente, para esta época actual. Estos tres desafíos, según las revistas, lograrían consolidar nuevas competencias de proyección laboral para los profesionales que ejercen su labor en diferentes rubros de la educación.

Desafío didáctico

En el marco de las nuevas tecnologías en la vida diaria de los bolivianos, el Instituto de Investigación e Interacción Educativa replantea esta perspectiva como un desafío didáctico al que se enfrenta la formación de nuevos profesionales en el área educativa. Marco Antonio Salazar, en su texto “Una nueva mirada del área de Educación a distancia”⁴, afirma que en la actualidad surgen continuamente diversas necesidades de aprendizaje. Teniendo en cuenta que la Ley de Educación en el artículo 5 afirma que se debe desarrollar un proceso de enseñanza con base científica, técnica tecnológica y pedagógica. Una sociedad, mediada por la tecnología, demanda la formación de profesionales con nuevas capacidades para el acceso de empleo. En ese sentido, la tecnología ha hecho que la sociedad se convierta en la sociedad del conocimiento y de la información. El creciente desarrollo de estas nuevas tecnologías posibilita la acelerada acumulación de datos informativos y demás. Según el periódico Opinión⁵, la creación de cuentas electrónicas ocupaba el primer lugar, la búsqueda de información, segundo, y el acceso a las redes sociales, el quinto. Estos datos coinciden con la realidad de hace tres años, pues, para acceder al internet, un internauta común debía acudir a los servicios de un Café Internet en un horario restringido.

Hoy, el panorama ha cambiado debido al avance de la tecnología en cuanto a los llamados celulares inteligentes que facilitan el acceso a los servicios de internet de manera ágil y económica, sobre todo. Por otro lado, se han roto las barreras del tiempo, con respecto al acceso del internet, porque se puede estar

4 En: *Desafíos de la Carrera Ciencias de la Educación en el siglo XXI*, N° 12. La Paz: IIIIE, 2015, p. 67.

5 Esta encuesta fue realizada en el año 2012, en las cuatro principales ciudades del país. Publicada el 4 de noviembre del 2012 en: <http://www.opinion.com.bo/opinion/articulos/2012/1104/noticias.php?id=76544>.

conectado a la red las 24 horas del día invirtiendo tan sólo 2bs. Mientras se camina por la calle o se viaja esporádicamente en el minibús, siempre se encuentra a una persona, si no más, con los ojos fijos en el celular. Las diferentes aplicaciones, como: Facebook, Whatsapp, Twitter, Viber, Periscope, Messenger y otros, facilitan el intercambio de la información que se genera a cada instante. Estas aplicaciones, si bien fueron creadas originalmente para el relacionamiento personal, en la actualidad no son usadas solamente con ese fin. La información que se comparte abarca múltiples áreas, desde la política, noticias, deportes, cocina, arte, música, etc. Según la página www.latamclick.com⁶, publicada el 11 de junio de este año, el Facebook se convirtió en la red social más usada por la población boliviana. Los datos estadísticos que revela esta página son los siguientes: en Bolivia existen 3.500.000 usuarios de Facebook. De esta cifra total, el 46% son mujeres y el 54% son varones. Lo más interesante en referencia al total es que el 37% de los usuarios tiene entre 18 y 24 años. El segundo lugar es ocupado con el 20% por los usuarios que tienen entre 30 y 44 años. Luego, el 19 % tiene entre 13 y 17 años. El cuarto lugar, en porcentaje, lo ocupan los usuarios que tienen entre 25 y 29 años con el 17%. El quinto lugar, con el 4%, es ocupado por los usuarios que tienen entre 45 y 54 años. Y finalmente el 3% es representado por los usuarios que tienen 55 años en más. Estos datos revelan que el acceso de los usuarios a las redes sociales, en promedio, oscilan entre los 13 y 44 años de edad. Sin lugar a dudas, el acceso a la tecnología ha cambiado las relaciones humanas para convertirse en una nueva forma de vida. Conectados todo el tiempo, el mundo de la información está al alcance de un *clic*. En ese sentido, la didáctica de enseñanza-aprendizaje ya no es la misma. Pues, no se puede negar que los estudiantes universitarios recurren con frecuencia al internet para realizar trabajos que se les asigna en las materias. La información está al alcance en todo momento y lugar. Entonces, ¿qué hacer con las nuevas tecnologías de información? ¿Adaptarse o negarse a ello? Este desafío didáctico interpela tanto a docentes como estudiantes en todo sentido. Ahora, no se puede pensar en educación si no se trabaja con la tecnología o siquiera se la relaciona de alguna manera.

Desafío pedagógico

La tendencia de interacción social, mediada por la tecnología, lleva a repensar que la forma de enseñanza-aprendizaje debe reinventarse constantemente para responder a las exigencias actuales mediante una reactualización docente. Bajo esa perspectiva, Marcos Fernández Motiño, en su texto “Liderazgo educativo en la Educación Superior”⁷, afirma que la formación docente requiere de cambios

6 <http://www.latamclick.com/wp-content/uploads/2015/06/11>.

7 Ibid, p. 49.

de paradigmas para garantizar los cambios estructurales de la universidad y el contexto social. Para construir un nuevo modelo de universidad, dice el autor, se requieren nuevas políticas de formación, capacitación y actualización docente.

Ahora surge una reflexión. Tal como se demostró con datos estadísticos en el primer apartado, la población estudiantil, que oscila entre los 18 y 30 años, es la que recurre a la tecnología en su diario vivir. Pero, la población docente, que oscila entre los 44 y 55 años en adelante, representa el porcentaje mínimo de uso. Entonces, ¿cómo lograr una actualización docente en el ámbito del uso de las tecnologías de información, si existe una brecha generacional entre ambas poblaciones? Según Ivan Felix Cuevas Paucara, en su texto “Tres desafíos que debe afrontar la Carrera Ciencias de la Educación en el Siglo XXI”⁸, las necesidades de formación de una Carrera debe repercutir en la sociedad y responder los cambios educativo-sociales. Por eso, las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs), dice Cuevas, no deben ser ajenas a los estudiantes, docentes y mucho menos a los profesionales. Al respecto, Cuevas afirma que la formación universitaria no sólo debe atribuirse a la necesidad de un compromiso serio estudiantil, ya que ellos están más familiarizados con la tecnología, sino, a la participación activa de los docentes. “Si bien se tiene docentes formados en el siglo XX, se forman estudiantes en este siglo para atender sus necesidades en los diferentes niveles” (2015: 90). Entonces, para que la reinención sea efectiva y responda a las exigencias de formación profesional, es necesario el compromiso genuino de todos los actantes educativos con la reactualización docente-estudiantil. Tanto docentes y estudiantes necesitan acortar la brecha y empezar a conectarse mediante nuevas estrategias y métodos de enseñanza. En ese sentido, las TICs, dice Marco Antonio Salazar, en su texto “Una nueva mirada del Área de Educación a distancia”⁹, son vitales en el plano de la educación, porque pueden consolidar el aprendizaje entre docente y estudiante, transformándolos en tutor y participante. Esta mirada tecnológica, como herramienta de aprendizaje, lleva a repensar la educación universitaria en un plano significativo mediante la cooperación constante entre ambas poblaciones. En este contexto, el internet se convierte en “una de las tecnologías que integra y genera la convergencia de las mismas en nuevos conceptos como la Tecnología Educativa”.¹⁰ (Salazar, 2015:69). Por ello, creemos que con la apropiación de las TICs, la mediación tecnológica haría posible un proceso sólido de enseñanza-aprendizaje, pues se generarían nuevos paradigmas y modelos educativos para una sociedad univer-

8 Ibid, p. 89.

9 Ibid, p. 67.

10 Según el autor, se entiende por Tecnología Educativa al acercamiento científico basado en la teoría de sistemas que proporciona al educador las herramientas de planificación y desarrollo, así como la tecnología, busca mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del logro de los objetivos educativos buscando la efectividad y el significado del aprendizaje.

sitaria que navega en los mares del mundo de la información y el conocimiento.

Al respecto, Félix Felipe Angles Aguirre, en su texto “Retos y/o desafíos de la Carrera Ciencias de la Educación en el Contexto del Siglo XXI”¹¹, afirma que esta nueva sociedad resalta la importancia del valor del conocimiento, tanto implícito como explícito. Esto, dice Angles, lleva a las universidades a repensar y a construir nuevas estrategias efectivas para captar a los mejores docentes con el objetivo de fortalecerse y posicionarse en el mundo académico. Por ello, creemos que la universidad y la sociedad necesitan entrelazar acuerdos en el marco de estos cambios tecnológicos. En ese sentido, la actualización docente es pieza fundamental para llevar a cabo la tarea de actualización tecnológica.

Desafío curricular

El efecto de la globalización lleva a que la universidad, mediante su oferta académica, deba reinventarse constantemente para avanzar a la par de la tecnología. René Suárez Escalera, en su texto “El nuevo currículum y su horizonte”¹², afirma que las tensiones del mercado laboral cuestionan el rol de la universidad en la generación y difusión del conocimiento mediante un hacer de la ciencia para obtener nuevos conocimientos desde la investigación y finalmente ponerlos en práctica (2015: 40). En ese sentido, la carrera Ciencias de la Educación también necesitaría una reactualización de la malla curricular que responda a las necesidades de una sociedad tecnológica. El primer problema surge ya, desde la malla curricular. La Carrera Ciencias de la Educación de la UMSA, dice Cuevas, en su texto antes mencionado, en la actualidad, año 2015, forma a sus estudiantes con el plan de 1997. La reflexión se traduce en esta pregunta: “¿Las necesidades de formación y necesidades de la sociedad serán las de hace 18 años?” (2015:90). La respuesta es obvia. Pasaron casi dos décadas desde la última modificación curricular de la carrera. En ese tiempo, si tener una computadora era un privilegio, como el reflejo de un estatus social, la posibilidad de acceder al internet era aún más remota. Sirve como dato de referencia que ni Facebook¹³ había sido creada en ese entonces. Por ello, surge la necesidad de formar a los estudiantes con un currículo pertinente que ofrezca planes y contenidos de estudios contextualizados; y que estén acorde a las necesidades de una sociedad actual.

Una consolidación sólida de formación universitaria, llevada a cabo con un currículo pertinente, hará posible que el profesional responda a las exigencias

11 Ibid, p. 79.

12 Ibid, p. 40.

13 Según la página <https://es.m.wikipedia.org/wiki/Facebook>, la aplicación fue lanzada al mercado el 4 de febrero del 2004 por un grupo de estudiantes, entre ellos resalta el nombre de Mark Zuckerberg. Después de 11 años, Facebook se ha convertido en la red social más usada por millones de internautas a nivel mundial.

laborales del contexto actual. Según Angles, en su texto antes mencionado, en medio de los grandes avances tecnológicos, el mundo laboral educativo se hace más complejo e insólito:

“Las demandas laborales necesitan contar con un equipo de profesionales proactivos, eficientes, creativos que acepten los cambios y los retos de nuevas prácticas acordes a exigencias del mercado laboral” (Angles, 2015: 81).

En cuanto a ese campo laboral que exige proactividad y eficiencia del científico en Educación, se realizó una investigación de las demandas laborales al que se enfrenta el profesional del área. Según la investigación, *Perfil y Mercado laboral del profesional en Ciencias de la Educación*¹⁴, la posibilidad de empleo hace referencia a las instituciones públicas y privadas, donde los profesionales son empujados como directores (as) o (coordinadores (as)). Según los autores, estas instituciones afirman que el profesional en Ciencias de la Educación tiene las competencias generales en las áreas de planificación y gestión de proyectos, psicopedagogía, educación enfocada a las nuevas tecnologías, trabajo con diversos grupos poblacionales y educación popular alternativa. Este estudio muestra que el profesional debe poseer competencias tecnológicas para enfrentar los retos en su campo laboral. Por ello, el cambio de la malla curricular de la carrera se convierte en una necesidad actual. En este escenario globalizante, ya no se puede formar profesionales con un currículo de hace casi dos décadas. En ese sentido, con una nueva malla, el proceso de enseñanza-aprendizaje logrará transformar la realidad de los actantes del ámbito educativo universitario.

En conclusión, es necesario que la educación y la tecnología se conecten de manera estrecha para entrelazarse una entre otra con una nueva mirada lúcida y reflexiva que persiga los objetivos, a manera de desafíos, tanto didácticos, pedagógicos y curriculares para que mejoren la educación superior. Por ello, la integración de la Universidad, Estado y Sociedad se convierte en una condición clave para su permanencia y, sobre todo, vigencia en el presente. ¿Acaso no reside ahí el sentido de la universidad?

14 De: Ivan Felix Cuevas, Luz Marina Castillo y César Laura. La Paz: IIIIE, 2014.

DOCUMENTOS



Publicaciones del I.E.B.

(ponemos con * la edición agotada)

Publicaciones Periódicas

Estudios Bolivianos

Las Revistas *Estudios Bolivianos* contiene artículos principalmente de los investigadores del IEB en las distintas áreas de investigación. Aproximadamente desde el número 16 se abrió el espacio para autores externos tanto nacionales como extranjeros. Un datalle de todos los artículos publicados se encuentra en la Antología de la Revista *Estudios Bolivianos* (2015)

- * *Estudios Bolivianos 1*, 1995
- * *Estudios Bolivianos 2*, 1996
- * *Estudios Bolivianos 3* Teoría y filosofía, 1997
- * *Estudios Bolivianos 4* Historia, 1997
- * *Estudios Bolivianos 5* Psicología y educación, 1997
- *Estudios Bolivianos 6* Historia, 1998
- * *Estudios Bolivianos 7* Literatura, 1999
- * *Estudios Bolivianos 8* Historia y teoría, 1998
- * *Estudios Bolivianos 9* El Discurso de la evangelización del Siglo XVI, 2001
- *Estudios Bolivianos 10* De Historia y Literatura, 2002
- *Estudios Bolivianos 11* Educación e Interculturalidad, 2004
- * *Estudios Bolivianos 12* La cultura del Pre-52, 2004
- * *Estudios Bolivianos 13* Espacio urbano andino: Escenario de reversiones y reinversiones del orden simbólico colonial, 2007
- *Estudios Bolivianos 14* Lingüística y cultura, 2008
- *Estudios Bolivianos 15* Políticas Públicas Educativas, 2009
- *Estudios Bolivianos 16*, 2012
- *Estudios Bolivianos 17*, 2012
- *Estudios Bolivianos 18*, 2013
- *Estudios Bolivianos 19* Políticas festivas y simbólicas. Fiestas, monumentos y símbolos nacionales, 2013
- *Estudios Bolivianos 20*, 2014
- *Estudios Bolivianos 21*, 2014
- *Estudios Bolivianos 22*, 2015

Encuentro

Encuentro es la revista de los estudiantes, auxiliares de investigación del IEB. Es producto de su investigación individual.

* *Encuentro I, 2005*

- "Los líderes de la guerrilla de Ayopaya y su relación con la junta de Buenos Aires durante la guerra de independencia (1810-1825)".

Roger Leonardo Mamani Siñani

- "El mito, elemento constitutivo de la naturaleza humana: En busca de una definición del mito a partir de la posición del sujeto".

Roberto Agustín Hinojosa Paniagua

- "El auditorio en la argumentación discursiva: consideraciones comunicacionales sobre el fenómeno".

Juan Marcelo Columba Fernández

- "Creación y funciones de la sociedad de propietarios de Yungas".

Solange Leonor Zalles Cuestas

- "Escritura creativa: La poesía como recurso para el mejoramiento de las capacidades escriturales y lectoras en los estudiantes de secundaria".

Paola Isabel Murillo Pérez

- "Huanuni, memoria colectiva en la historia minera y boliviana: reflexiones sobre un movimiento social".

Jorge Ocsa Laime

* *Encuentro II, 2008*

- "La función simbólica génesis del desarrollo cultural".

Jorge Ocsa Laime

- "La cholita más sabrosa".

Julia Peredo

- "Los juegos matemáticos: Una alternativa para el fortalecimiento del tratamiento de la discalculia en el período operatorio. Experiencia con niños de 10 a 12 años del 6°. de primaria del colegio Daniel Sánchez Bustamante".

Pamela Catari Arión

- "Las exploraciones y escaramuzas en el Chaco Boreal".

Edson Daniel Flores Jemio

- "El desarrollo paceño y la recaudación de impuestos a través de la aduana de la coca"

Solange Leonor Zalles Cuestas

- "Un análisis de las coyunturas y orígenes del surgimiento de las movilizaciones indígenas-populares en Bolivia en el siglo XXI"

Weimar Giovanni Iño Daza

Cuadernos de Investigación

Los Cuadernos de Investigación son el resultados del trabajo individual o colectivo, de corto aliento, mayores que un artículo pero menores que un libro. Se publicaron 14 Cuadernos entre 1999 y 2008.

- * N° 1, (Lingüística) 1999
Campo, familias léxico-semánticas y la derivación verbal de los verbos llevar del aymara.
Zacarías Alavi Mamani
- * N° 2, (Lingüística) 1999
Catálogo de conectores: Lengua Castellana.
Silvia Parrado Mercado
- * N° 3 (Filosofía) 1998
Herencias culturales y educación para el cambio: Un inventario filosófico.
Galia Domic Peredo & Blithz Lozada Pereira
- * N° 4 (Historia) 1999
La COB: Entre el mito y la realidad
Pilar Mendieta Parada
- * N° 5 (Psicología) 2000
Motivación laboral
María Lily Maric
- * N° 6 (Historia) 2001
De Túpac Katari a Zárate Willka: Alianzas, pactos, resistencias y rebelión en Mohoza (1780-1899)
Pilar Mendieta Parada
- * N° 7 (Filosofía) 2000
El pensamiento filosófico y el estudio de las ciencias humanas.
Galia Domic Peredo
- * N° 8 (Psicología)
Estereotipos y representaciones sociales: análisis del caso boliviano.
María Lily Maric
- * N° 9-I (Filosofía) 2002
Discursos Epistemológicos
Blithz Lozada Pereira
- * N° 9-II (Filosofía) 2002
Discursos Epistemológicos. Cuaderno de autoaprendizaje: Guía para el estudiante y el asesor.
Blithz Lozada Pereira
- * N° 10 (Historia) 2005
Santiago de Huata: Historia de una región el Titicaca.
Froilán Mamani

- * N° 11 (Educación) 2006
Diseño curricular y desempeño docente.
Blithz Lozada Pereira
- N° 12 (Educación) 2007
Procesos de admisión a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y sus efectos en la calidad de la formación universitaria.
María Luisa Talavera Simoni
- N° 13 (Filosofía) 2007
La Epistemología del modelo neoliberal.
Fanny Abregú
- N° 14 (Filosofía & Economía) 2008
La democracia en Bolivia, la Constitución Política del Estado y el régimen económico.
Lozada Pereira Blithz, & Vidaurre de Pereyra Consuelo
La sociedad sin trabajo: Utopías y distopías.
Abregú, Fanny

Libros

Son el resultado de investigaciones de largo aliento realizadas por investigadores del IEB; algunas de ellas son tesis de maestría y doctorado. En casos excepcionales son coautorías. Asimismo, en algunos casos, se realizaron en co-edición con instituciones académicas: CEBIAE, IFEA, AS-DI-SAREC, Fundación Cultural del Banco Central, MUSEF, PLURAL...

- * **Blithz Lozada**, *Sugerencias Intempestivas*. 1996
- * **Blithz Lozada y Marco Antonio Saavedra**. *Democracia, pactos y élites: Genealogía de la gobernabilidad en el neoliberalismo*. 1997
- * **Geyci Tapia Campos**. *Three Methodological Proposals for Teaching English in Bolivia*. 1999
- * **Blithz Lozada Pereira**. *La transición de la educación secundaria a la superior*. 1999
- **Donato Gómez Bacarreza**. *Diccionario básico de quechua*. 1999
- **Donato Gómez Bacarreza**. *Diccionario básico de aymara*. 1999
- * **Rubén Carrasco de la Vega**. *Diálogo con Heidegger: Aprendamos a filosofar*. Tomo I. 1999
- * **Blithz Lozada Pereira**. *Memorias del IV Congreso de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-IEB*. 1999
- * **Lucy Jemio Gonzales**. *Senderos y mojones: Relatos orales de los Yungas y de Alto Beni*. 2000
- * **Lucy Jemio Gonzales**. *Senderos y mojones: Relatos orales cruceños*. 2000

- * **Ignacio Apaza Apaza.** *Estudio dialectal del aymara. Caracterización lingüística de la región intersalar de Uyuni y Coipasa.*
- * **Blithz Lozada Pereira.** *Foucault, feminismo, filosofía...* 2000
- **Porfidio Tintaya Condori.** *Estructuras posibles y aprendizaje significativo.* 2000
- **Donato Gómez Bacarreza.** *Estrategias para fortalecer el programa de la educación intercultural bilingüe en Bolivia.* 2001
- **Eugenia Bridikhina.** *Sin temor a Dios ni a la justicia real.* 2001
- * **Wálter Navia Romero.** *Comunicación y hermenéutica: Implicaciones sociales y educativas.* 1ra. ed. 2001; 2da. ed. 2002
- * **Carlos Coello Vila.** *Juegos infantiles tradicionales de Bolivia.* 2002
- **Ana Rebeca Prada Madrid.** *Viaje y narración: Las novelas de Jesús Urzagasti.* 2002
- **Porfidio Tintaya Condori.** *Aprendizaje: Construcción de la personalidad.* 2002
- **Beatriz Rossells Montalvo.** *La gastronomía en Potosí y Charcas. Siglos XVIII, XIX y XIX. En torno a la historia de la cocina boliviana.* 1ra. Ed. 1995; 2da. Ed. 2003; 3ra. Ed. 2009; 4ta. Ed. 2014.
- **Marcelo Villena Alvarado.** *Las tentaciones de San Ricardo. Siete ensayos para la interpretación de la narrativa boliviana del siglo XX.* 1ra. Ed. 2003; 2da. Ed. 2011.
- * **Ximena Medinaceli.** *¿Nombres y apellidos? El sistema nominativo indígena. Sakaka. Siglo XVII.* 2003
- **Porfidio Tintaya Condori.** *Utopías e interculturalidad: Motivación en niños aymaras.* 2003
- **Lucy Jemio** (Coordinadora). *Colección Tradición Oral Boliviana: Relatos orales benianos y memoria tsimán.* 2003
- **Rubén Carrasco de la Vega.** *Diálogo con Heidegger. Aprendamos a filosofar.* Tomo II. 2004
- **Porfidio Tintaya.** *Motivación profesional: Condiciones para una educación vocacional.* 2005
- * **Blithz Lozada Pereira.** *La educación intercultural en Bolivia.* 2005
- **Lucy Jemio Gonzales.** *Senderos y mojonos: Jukumarita. Literatura oral aymara.* 2005
- **María Lily Maric.** *Percepción de riesgos naturales y su influencia en el comportamiento. Psicología aplicada a la gestión de riesgos y desastres naturales.* 2005
- **Blithz Lozada Pereira.** *La transformación de la educación secundaria en Bolivia.* 2006
- **Rubén Carrasco de la Vega.** *Diálogo con Heidegger: Aprendamos a filosofar.* Tomo III. 2006
- **Wálter Navia Romero y Ximena Postigo.** *La palabra viva. Vol. 1 y Vol. 2. Lectura, escritura y expresión oral.* 1ra. Ed. 2006 2da. Ed. 2009
- **Ignacio Apaza Apaza.** *Estudios de lingüística y sociolingüística andina: Teoría, discusión y análisis.* 2007

- **Arturo Orías.** *Ética y filosofía del Estado en Jean-Jacques Rousseau. Contribución a una interpretación unitaria de las obras de Rousseau.* 2007
- * **Jaime Saenz.** *El escarpelo-Aniversario de una visión-Visitante profundo-El frío.* 2008
- * **Pilar Mendieta Parada.** *Indígenas en política: Una mirada desde la historia.* 2008
- **Rubén Carrasco de la Vega.** *Diálogo con Heidegger: Aprendamos a filosofar.* Tomo IV. 2009
- **María Lily Maric.** *¿Por qué migramos? Representaciones y factores psicológicos de la migración.* 2009
- * **Blithz Lozada Pereira.** *Filosofía de la historia: Ensayos sobre el retorno, la utopía y el final de la historia. 1.* 2009
- **Blithz Lozada Pereira.** *Educación para gobernar. Presencia de escuelas de gobierno en cuatro países.* 2009
- **Blithz Lozada Pereira.** *La educación del indio en el pensamiento filosófico de Franz Tamayo.* 2010
- **Fanny Abregú.** *Análisis del discurso: Entrevista presidencial sobre la migración boliviana en Argentina.* 2010
- **Jenaro Ascarrunz et al.** *Oruro en el proceso de Independencia.* 2010
- **Ana Rebeca Parada.** *Salto de eje. Escritos sobre mujeres y literatura.* 2011
- **Ana Rebeca Parada.** *Escritos críticos. Literatura boliviana contemporánea.* 2012
- **Blithz Lozada Pereira.** *Theatrum ginecologicum. Filosofía del guión femenino.* 2012
- **María Luisa Soux, et. al.** *El proceso histórico hacia la territorialización del poder.* 2012
- **Ximena Medinacelli, et al.** *Turco Marka. Hombres, dioses y paisaje en la historia de un pueblo orureño.* Historia-Arqueología-Arquitectura. 2012.
- * **María Luisa Soux.** *Estudios sobre la Constitución, La Ley y la justicia en Charcas, entre Colonia y República. Aproximaciones desde la historia del derecho.* 2013
- **Pedro Brusiloff-Ana Rebeca Prada.** *Alberto de Villegas. Estudios y Antología.* 2013
- **Laura Escobari de Querejazu.** *Producción y Comercio en la Historia de Bolivia Colonial. Siglos XVI-XVIII.* 2014
- **Marcelo Villena Alvarado.** *Preparado de yeso. Blanca Wiethüchter, una crítica ficción.* 2014
- **Blithz Lozada Pereira.** *Nuevas sugerencias intempestivas.* 2014
- **Zacarías Alavi Mamani et al.** *Antología de la Revista Estudios Bolivianos.* 2015

Colección: IV Centenario de la fundación de Oruro

Esta colección se publicó con el apoyo de Asdi-Sarec/UMSA, en homenaje al IV Centenario de la Fundación de Oruro. Recoge trabajos inéditos y tesis doctorales sobre Oruro, de autores nacionales y extranjeros.

- * **Fernando Cajías de la Vega.** *Oruro 1781: Sublevación de indios y rebelión criolla.* Tomo I y Tomo II. 2004
- **Pedro Aniceto Blanco.** *Diccionario geográfico del departamento de Oruro 1904.* 2006
- * **Thomas A. Abercrombie.** *Caminos de la Memoria y del poder.* 2006
- **Marcos Beltrán Avila.** *Sucesos de la guerra de la independencia del 1818. Capítulos de la historia colonial de Oruro 1925.* 2006
- **Magdalena Cajías, et al.** *Ensayos históricos sobre Oruro.* 2006
- **Ramiro Molina Rivero.** *De memorias e identidades.* 2006
- **María Concepción Gaviria Márquez.** *Historia de una crisis: la minería en Oruro a fines del periodo colonial.* 2006
- **Adolfo Mier.** *Noticia y procesos de la villa de San Felipe de Austria la Real de Oruro.* 2006
- * **María de las Mercedes del Río.** *Etnicidad territorialidad y colonialismo en los Andes.* 2006
- * **Memoria de Oruro: Ensayos bibliográficos e históricos Tomo I y II.** 2009

Colección: Relaciones Interétnicas

Esta colección es el resultado de las investigaciones realizadas por docentes y estudiantes de Historia reunidos en el "Proyecto Relaciones Interétnicas", con el apoyo de Asdi-Sarec.

- * **María Luisa Soux.** *El complejo proceso hacia la independencia de Charcas (1808-1826). Guerra, ciudadanía, conflictos locales y participación indígena en Oruro.* 2010
- * **Ximena Medinacelli Gonzales.** *Sariri. Los llameros y la construcción de la sociedad colonial.* 2010
- * **Pilar Mendieta.** *Entre la alianza y la confrontación. Pablo Zarate Wilka y la rebelión indígena de 1899 en Bolivia.* 2010
- **Roger Leonardo Mamani Siñani.** *La división de los valles: Estructura militar, social y étnica de la guerrilla de La Paz y Cochabamba 1814-1817.* 2010
- **Pilar Mendieta Parada, et al.** *Vivir la modernidad en Oruro 1900-1930.* 2010
- **María Luisa Soux, et al.** *El proceso histórico hacia la territorialización del poder.* 2012
- **Magdalena Cajías de la Vega.** *El poder de la memoria. La mina de Huanuni en las luchas sindicales y políticas del movimiento minero boliviano: 1900-2010.* 2013

Colección: Investigadores Noveles I.E.B.

Es la colección de los estudiantes que estuvieron por el I.E.B. y que lograron obtener máxima distinción de sus tesis de Pre-grado, en sus respectivas Carreras.

- * **Edson Daniel Flores Jemio.** N° 1. Los combatientes bolivianos en la batalla y el cerco de Boquerón. Efectos psicosomáticos. 2007
- **Mónica Alejandra Canedo Sánchez** de Lozada. N° 3. La pasión según G.H.: La violencia de una experiencia mística transgresora. 2007
- * **Javier Domingo Aruquipa Paredes.** N° 2. Semiótica del graffiti feminista. Del signo al discurso elaborado: Aproximación a una realidad urbana de Chuquigato Marka. 2008
- **Lucía Tijsi Reinaga Campos.** N° 4. De las montañas de la locura a las montañas de La Paz: El hueco como herramienta para leer horror en la ficción. 2008
- **Patricio Edgar Vera Peñaranda.** N° 5. Simón Rodríguez y sus ideas de educación popular en Bolivia. 2009
- **Juan Marcelo Columba Fernández.** N° 6. Palabras del Presidente: Análisis Argumentativo de los Discursos del 6, 8 y 10 de Marzo de 2005. 2009
- **Boris Inti Chamani Velasco.** N° 7. La teología eudaimónica de Epicuro. Ensayo de comprensión histórico-filosófica de una teología materialista. 2010

Colección: Saberes Andinos

Esta colección es el proceso de investigación dentro el espacio geográfico del Lago Poopó y la Cuenca del río Desaguadero de departamento Oruro, con la cooperación Asdi-Sarec/UMSA. El Proyecto Saberes Andinos esta conformado por docentes y estudiantes de diferentes disciplinas de Humanidades.

- * **Porfidio Tintaya Condori.** Educación intercultural, apuntes para un currículo de desarrollo personal. 2008
- * **Porfidio Tintaya Condori.** Construcción de la identidad aymara en Janq'u Qala y San José de Qala. 2008
- * **Porfidio Tintaya Condori.** Proyecto de investigación. 2008
- **Zacarias Alavi Mamani.** Yaqhanakamp kuna: Cuentos aymaras aymar lup'iwisa arsusa amuyusa, sarnaqawisa. 2008
- **Claudio Marcapaillo Achu.** Variación lingüística y dialectal del aymara. 2008
- **Eugenia Condori Mita.** Animales vertebrados de la cuenca del río "Awllaqa". Clasificación, descripción y presagios visión andina. 2008
- **Maritza Silva Pérez.** Preferencia por el castellano en la educación: Núcleo de Qurpa. 2008
- **Ignacio Apaza Apaza.** Estructura metafórica del tiempo en el idioma aymara. 2008

- **Carlo Magno Flores Chocolla**. Variación Dialectal del léxico de las aves de Qurpa, Qurumata alta y Pujräwi. 2008
- **Lvdovico Bertonio**. Vocabulario de la lengua aymara, castellano-aymara-aymara-castellano. 2008
- **Claudio Marcapaillo Achu**. Gramática con referencias del aymara del Sur. 2009
- **Ignacio Apaza Apaza**. Los procesos de creación léxica en el idioma aymara. 2009
- **Enrique Dussel**. La pedagógica latinoamericana. 2009
- **Filomena Miranda Casas**. Metáforas de la oposición de género chacha-war-mi en el aymara de La Paz y Oruro. 2009
- **Lucy Esperanza Jemio Gonzales**. Relatos de montaña como articuladores del pensamiento del pueblo de Sajama y del pueblo de San José de Cala del departamento de Oruro. 2009
- **Zacarías Alavi Mamani**. Una aproximación a las toponimias del Poopó y del Desaguadero. 2009
- **Zacarías Alavi Mamani**. Subsistema léxico-semántico de los verbos aymara llevar. 2009
- **Braulio Choque Mamani**. Layra Parla “2”. Cuentos e historias Antiguas. 2009
- **Zacarías Alavi Mamani**. Markasan Yatxatanakapa. Enciclopedia en imágenes. 2009

Colección: Fiesta Popular Paceña

Esta colección es el proceso de investigación durante cuatro años con la participación de más de 120 investigadores de la Facultad de Humanidades, en los marcos de los fondos concursables del convenio ASDI/UMSA

- **Beatriz Rossells, et al.** Carnaval paceño y Jisk’a anata. Tomo I. 2009
- Fernando Cajías *et al.* Entrada folklórica universitaria: Historia, protagonistas, testimonios, documentos. Tomo II. 2009
- * **Rossana Barragan-Cleverth Cárdenas, et al.** Gran Poder: La morenada. Tomo III. 2009
- **Eugenia Bridikhina, et al.** Fiesta cívica: Construcción de lo cívico y políticas festivas. Tomo IV. 2009
- **Guillermo Mariaca Iturri, et al.** Literatura y fiesta. Tomo V. 2009

REVISTA *Estudios Bolivianos*

Estudios Bolivianos es la Revista semestral del Instituto de Estudios Bolivianos. Se publica en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación los meses de junio y noviembre de cada año; incluye secciones dedicadas a la investigación, el debate, reseñas de libros y la reproducción de documentación bibliográfica seleccionada.

La misión de la Revista *Estudios Bolivianos*, desde su creación en 1995, es difundir la producción intelectual disciplinar, inter y multidisciplinaria, aportando a la comunidad de investigadores que trabajan en campos relacionados con la filosofía, la literatura, la historia, la lingüística, la educación, las ciencias de la información, el turismo y la psicología.

La mayor parte de los artículos de investigación publicados son textos originales, en general, con carácter inter y multidisciplinario. Tratan sobre Bolivia, los países de la región y temas universales; son el producto de investigaciones patrocinadas por el Instituto de Estudios Bolivianos o contribuciones de autores nacionales y extranjeros que trabajan de forma independiente o en centros de investigación.

Normas editoriales

Los artículos que el IEB solicita para la revista así como las colaboraciones recibidas son evaluados por la Coordinación de la revista y miembros del Consejo Editorial. Si el artículo está de acuerdo con la temática definida para cada edición de *Estudios Bolivianos* pasa a lectores anónimos vinculados al tema cuyas observaciones y recomendaciones deben ser tenidas en cuenta por el autor del artículo para ser publicado. Si existiese conflicto de intereses la decisión final para la publicación será asumida por el Consejo Editorial.

1. El artículo no debe exceder de las 12.000 palabras incluyendo notas, cuadros, gráficos, mapas, apéndices y bibliografía y deberán ser presentados con un interlineado de 1.5, en letra de 11 puntos, times new roman. Las reseñas no tendrán más de 3000 palabras.
2. El título del artículo no debe ser mayor a 15 palabras y debe estar escrito en español y en inglés. Se puede incluir un subtítulo o pre título.

3. A continuación del título, el autor debe incluir un resumen del artículo de no más de 150 palabras, en inglés y español.
4. El autor debe incluir, también, seis descriptores o palabras clave de su artículo, en español e inglés. Esta solicitud no incluye a reseñas, comentarios, debates ni a los documentos bibliográficos.
5. Junto a su nombre, en pie de página, debe ir información sobre el autor: Formación, grado académico, adscripción institucional, correo electrónico, ciudad y país.
6. Las notas deben estar al pie de página, ser correlativas y no deben usarse para bibliografía detallada.
7. Bibliografía: Las citas que aparezcan en el artículo deben ir entre paréntesis, señalando el apellido del autor, el año de la publicación del libro y el número de la página, por ejemplo (Soux, 2014:36). La referencia completa debe situarse al final del artículo o reseña bajo el título Bibliografía, en orden alfabético por autores y siempre en el siguiente orden:

- 7.1 De un libro o revista Apellido (en mayúscula) y nombre del autor/as (en minúscula). Año de publicación usando a, b, c, en el caso de que el o la autora tenga varias publicaciones citadas en el mismo año; título del artículo (entre comillas) o del libro (en cursivas), editorial y lugar de publicación (en caso de libros). En el caso de revistas, título de la revista (en cursiva) y número de páginas, precedidas de la abreviación pp.
- 7.2 De un capítulo o parte de un libro: Autor(es) del capítulo o parte del libro. Año de edición, título del artículo o parte del libro (entre comillas) señalando el libro del que forma parte, (En: autor del libro, *título*, *subtítulo*, lugar de edición y editorial).
- 7.3 De un artículo de revista: Autor(es) del artículo de diario o revista, año de edición, título del artículo, subtítulo (entre comillas), título de la revista, subtítulo. Volumen, número, mes y año).
- 7.4 De documentos extraídos de internet: Autor(es) del documento. Año del documento o de la última revisión. Título de la parte o de todo el documento (entre comillas). Nombre del archivo. Protocolo y dirección o ruta (URL, FTP, etc.). Fecha de acceso.
- 7.5 Los cuadros, gráficos y mapas deberán ser numerados correlativamente y estarán intercalados en el texto. Tendrán un título que los identifique especificando las fuentes utilizadas en su elaboración. Los cuadros se elaboraran en formato Word, los gráficos en Excel y los mapas en Imagen.
- 7.6 Las citas textuales, cuando excedan de dos líneas irán en letra No. 11, sangradas por la izquierda y a espacio sencillo. Los intercalados que introduzca el autor/a irán en corchetes.
8. Los artículos deben ser enviados a: ieb160@hotmail.com



La misión del Instituto de Estudios Bolivianos es impulsar la investigación multidisciplinaria según programas y proyectos, tendiendo a integrar la docencia y la interacción social con la investigación. La entidad realiza trabajos en ciencias sociales y humanidades para elevar el nivel académico de la enseñanza, posibilitando un aprendizaje activo y fomentando la ejecución de proyectos según las necesidades sociales de la comunidad, tanto en el contexto local como nacional y universal. La visión del Instituto de Estudios Bolivianos es constituirse en la principal unidad académica de planificación, ejecución y evaluación de la investigación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés.

Art. 1 del *Estatuto del IEB* aprobado en el IV Congreso de la FHCE

La presente edición se terminó de imprimir
el mes de diciembre de 2015, en los talleres de
la imprenta Stigma,
Telf. 2204403
E-mail: editorialstigma@yahoo.com